

Wegweiser zur Bildung für Deutsche Lehrer

Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg



„Leben im Ganzen!"

A. Diesterweg.

Verlag der Joh. Chr. Hermann'schen Buchhandlung
(MORITZ DIESTERWEG)
in Frankfurt a. M.

Wegweiser

zur Bildung

für deutsche Lehrer.

von

Adolf Diesterweg.

Sechste,

durchgesehene [illegible] Auflage.

Als Jubiläumsausgabe

zu

Diesterwegs hundertjährigem [illegible]

[illegible]

[illegible]

von

Karl [illegible]

[illegible]

[illegible]

Frankfurt a. M.

Moritz Diesterweg.

1890.



(MORITZ DIESTERWEG)
in Frankfurt a. M.

Wegweiser
zur Bildung
für deutsche Lehrer.

Von

Adolf Diesterweg.

Sechste,
durchgesehene, vermehrte und in der Litteratur fortgeführte Auflage.

Als Jubiläumsausgabe
zu
Diesterwegs hundertjährigem Geburtstage
am 29. Oktober 1890
bearbeitet und herausgegeben
von
Karl Richter.

Erster Band.
Das Allgemeine.

Mit dem Bildnis Diesterwegs in Kupferstich.

Frankfurt a. M.
Moritz Diesterweg.
1890.

Vorwort.

Die vorliegende sechste Auflage des „Wegweisers" kündigt sich auf dem Titel als eine Jubiläumsausgabe an. Mit vollem Rechte rüstet sich die deutsche Lehrerschaft, am 29. Oktober d. J. den hundertjährigen Geburtstag von Adolf Diesterweg zu begehen, dem sie — bewußt oder unbewußt — zu bleibendem Danke verpflichtet ist; der den Ideen des großen Schweizers Pestalozzi durch Beseitigung ihrer Auswüchse und durch die Art ihrer Bearbeitung erst in den deutschen Schulen den rechten Eingang verschaffte und dadurch zum „deutschen Pestalozzi" wurde; der in methodischer Hinsicht für den zweckmäßigeren Betrieb der verschiedensten Unterrichtsfächer entweder geradezu bahnbrechend, oder doch mindestens wegweisend wirkte; der zeitlebens für die Förderung des Schulwesens und für eine gründlichere allgemeine Volksbildung seine beste Kraft einsetzte und für die innere wie äußere Hebung des Lehrerstandes mit seiner ganzen Person eintrat, mannhaft kämpfte und selbstentsagend litt; der in unbezwinglichem Drange, unbeirrt durch menschliche Vorurteile und kirchliche Satzungen, nur die Wahrheit suchte und für das als wahr und recht Erkannte lieber seine Stellung als seine Überzeugung zum Opfer brachte; der, weil ihm die Menschen- und Kindesnatur heilig war, die Lehrer zu idealster Auffassung ihres Berufes zu begeistern suchte; der in den Jahrbüchern der Pädagogik für immer als einer der ersten und bedeutendsten Schulmänner unseres Jahrhunderts eingezeichnet sein wird.

Was man nun auch immer zu Diesterwegs Lobe sagen, welche Anerkennung man seinen Verdiensten zollen, welche Denkmäler man

ihm an den Stätten seines Lebens und Wirkens zu den bereits vorhandenen noch errichten mag: das sicherste und dauerndste Denkmal hat er sich selbst errichtet durch sein gesamtes Wirken und durch seine Schriften. Unter diesen Schriften nimmt aber unstreitig sein „Wegweiser" eine der ersten Stellen ein. Er bezeichnet nicht nur als ein Markstein die Höhe, bis zu welcher sich damals die Theorie und Praxis der Volksschulpädagogik unter den nachwirkenden Ideen Pestalozzis und den einflußreichen Bestrebungen von Männern wie Niemeyer, Schwarz, Denzel, Harnisch u. a. und nicht an letzter Stelle durch Diesterweg selbst entwickelt hatte, sondern er bietet auch die sonst in den übrigen Schriften zerstreuten pädagogischen Grundsätze und Anschauungen Diesterwegs in einigermaßen zusammenfassender Darstellung — ein bleibendes Vermächtnis für die Nachwelt.

Wenn in Erwägung solcher Umstände der gegenwärtige Herr Verleger eine neue Auflage des seit Jahren vergriffenen Wegweisers veranstaltet, so folgt er als Sohn des verehrten Vaters nicht bloß dem Drange der Pietät, sondern erfüllt auch eine schöne Pflicht gegen den deutschen Lehrerstand, welcher in seinen besten Gliedern wünschen muß, ja verlangen darf, daß ein so wertvolles und maßgebendes Werk der deutschen Pädagogik nicht vergessen werde, sondern im Gedächtnisse des mit- und nachlebenden Lehrergeschlechtes frisch und treu erhalten bleibe.

Damit ist wohl hinreichend die neue Auflage des Wegweisers als „Jubiläumsausgabe" gerechtfertigt, und mir selbst, als Herausgeber derselben, bleibt noch übrig, über die Geschichte des Werkes, wie über die vorliegende Ausgabe desselben Bericht zu erstatten.

1. Zur Geschichte des Wegweisers.

Die Abfassung des Wegweisers fällt in die erste Zeit von Diesterwegs Wirksamkeit an dem neu errichteten „Königlichen Seminar für Stadtschulen" in Berlin, zu dessen Leitung er 1832 nach zwölfjähriger erfolgreicher Thätigkeit als Seminardirektor in Mörs berufen worden war. Welche Gedanken ihn dabei leiteten, teilt er bei Gelegenheit der Anzeige des Werkes in den „Rheinischen Blättern", Band 10 der neuen Folge (1834) mit. Er schreibt dort S. 241—244:

„1. In den letzten Jahren ist es oft, besonders seitdem ich von dem Rheine (körperlich, nicht geistig) entfernt worden, der Gegenstand meines Nachdenkens gewesen, wie ich bleibender, nachhaltiger, tiefer, als es durch Briefe, einzelne Aufsätze 2c. geschehen kann, auf bekannte und unbekannte Freunde wirken könnte.

„2. Die Schulpädagogik und Schulmethodik sind in den letzten dreißig Jahren in großer Bewegung gewesen. Worüber ist mehr gesprochen und geschrieben worden, worin sind mehr Kräfte thätig gewesen, wovon hat man mehr das Heil der Welt erwartet? — Jetzt, im vierten Jahrzehent des neunzehnten Jahrhunderts hat die große Bewegung, die in Pestalozzi ihren Mittelpunkt hatte, aufgehört, die Geister werden von anderen Seiten her in Thätigkeit gesetzt, und augenscheinlich ist in der Pädagogik die Ebbe eingetreten. Nach menschlicher Ansicht ist in der bisherigen Weise, auf dem Wege, den wir seit 30 Jahren gewandelt, nichts bedeutend Neues mehr für die Schulwelt zu erwarten. Wir stehen daher an einem Abschlusse, einer Epoche, hoffentlich nicht der rückschreitenden Bewegung. An einem Knoten oder Ruhepunkte angekommen, fragt man: Welches ist der reine Ertrag der bisherigen Anstrengung gewesen, was hat uns die Vergangenheit gebracht, was ist in der Gegenwart zu thun, von der Zukunft zu hoffen? Ich dachte darum, jetzt sei es an der Zeit, Grundsätze der Schulpädagogik und Methodik aufzustellen, wie sie sich durch lange Erfahrung und reifliches Nachdenken bewährt haben. Auf welchem Standpunkte jetzt die Schulen stehen, in welchen Methoden die besseren Lehrer unterrichten, was sich heutzutage von einem tüchtigen Lehrer erwarten lasse, das alles darzustellen sei zeitgemäß, sei Zeitbedürfnis für alle diejenigen, welche nicht Gelegenheit haben, sich in hundert Schulen alles Einzelne zusammenzulesen und zu abstrahieren.

„3. Unendlich ist das Feld der Litteratur. Keines Menschen Zeit und Kraft reicht mehr hin, die Litteratur eines Faches zu bemeistern, und wollte er sich mit nichts anderem beschäftigen. Kein litterarischer Acker wird aber so fleißig bearbeitet, als der der Schulwissenschaften. Kein Wunder, daß darum oft Tausende das Beste nicht finden, weil sie es nicht kennen lernen, und nicht selten Bücher geringen Wertes den besseren den Weg versperren. Wie mancher einsame, von dem Büchermarkte entfernte Lehrer möchte sich gern ein Buch anschaffen, wenn er auch gewiß wäre, daß er das Geld gut anwendete; wie mancher Jüngling würde dankbar den Rat vernehmen eines Führers, der ihm die edelsten Erzeugnisse des deutschen Fleißes auf dem Felde der Pädagogik zum eigenen Studium und zur Vollendung seiner Bildung zeigen möchte? —

„4. Will man für die Schulen wirken, so muß man für und auf die Lehrer wirken; soll der Unterricht gedeihen, muß die Sache der Lehrer, müssen die Lehrer, muß die Bildung der Lehrer gedeihen. Die Bildung angehender Lehrer, die Fortbildung derselben, sind daher die beiden Gegenstände, auf welche das Augenmerk aller, die in weiterem Kreise auf das Schulwesen einflußreich wirken wollen, ge-

richtet ist. Diese Bildung wird erstrebt durch die Seminarien, durch das einsame theoretisch-praktische Studium einzelner Lehrer, durch die Schullehrerkonferenzen. In diesem Verhältnisse haben wir noch nicht überall das Höchste, oft noch sehr wenig erreicht. In manchen Seminarien fehlt es an dem rechten Unterrichte über die Schulwissenschaften, man diktiert leider noch Hefte und fesselt die jungen frischen Kräfte an das Wort des Heftes. Einzelne Lehrer verschwenden nicht selten ihre beste Zeit und Kraft an der Beschäftigung mit Schriften, die hinter der Zeit zurückgeblieben sind, und oft sind sogar tüchtige Konferenzdirektoren in Verlegenheit bei dem Gedanken, wie sie die Lehrergesellschaft würdig und erfolgreich leiten wollen. — —"

„Die Zwecke, die ich bisher andeutete, versuche ich durch das zu Anfang angezeigte Buch zu erstreben. Es soll sein:

„1) eine Schrift, die dem strebenden, wohl vorbereiteten jungen Schulmanne, wie sie in den besseren Seminarien gefunden werden, die Zielpunkte der Menschen- und Lehrerbildung und die Mittel und Wege zeigt, durch welche er das Ziel seiner Bestimmung mit Sicherheit erreichen kann;

„2) eine allgemeine und besondere Anleitung für Lehrer bei der Führung ihres Amtes in den einzelnen Unterrichtsgegenständen der Schule;

„3) ein Wegweiser für die Lehrer, welche nach Weiterbildung streben, auf den Unterrichtsfeldern und in dem Gebiete der Schullitteratur, nach den Bedürfnissen der Gegenwart;

„4) ein Handbuch für Schullehrerseminarien und Lehrergesellschaften, wenn sie über die allgemeinen und besonderen Grundsätze der Didaktik und Methodik Belehrung suchen.

„Ist der Versuch gelungen, so ist das Buch dem edlen, strebenden Jüngling: ein sein Streben richtender, festigender, heiligender Freund; — dem Lehrer im Amte ein methodischer Wegweiser, der ihm die Grundsätze des Unterrichts vorzeichnet und ihm ein Ziel hinstellt, dem nachzustreben seine Aufgabe bleibt; den Lehrerkonferenzen ein Mittel, die vereinzelten Bestrebungen zu konzentrieren und einen Mittelpunkt zu finden; ein Buch, welches den Zustand der Methodik der Gegenwart darstellt."

Über die äußere Veranlassung zur Entstehung des Wegweisers berichtet Diesterweg noch in der Vorrede zur ersten Auflage S. III und IV folgendes:

„Die erste Anregung zur Abfassung dieser Schrift wurde durch das hiesige königliche Schulkollegium gegeben. Dasselbe wünschte,

daß ich eine kurze, aber genügende Anleitung zu einer bildenden Behandlung der verschiedenen Unterrichtsgegenstände in der allgemeinen Volksschule für die Lehrer derselben schreiben möchte, da die Erfahrung vielseitig lehre, daß sowohl inbetreff der Methoden als der Auswahl bewährter Führer und Leiter beim Unterricht — oft noch viel zu wünschen übrig bleibe. Diesen Antrag hielt ich anfangs teils der mir zu freier Beschäftigung preisgegebenen Zeit, teils der augenblicklichen Richtung, in der ich lebte, nicht für ganz entsprechend; auch mußte das ernstliche Bedenken in mir entstehen, ob ich in allen Fächern Genügendes zu leisten imstande sein möchte. Ich ging daher auf die Aufforderung nicht ein.

„Aber dem Zwecke selbst mußte ich beistimmen. Ich dachte daher über den Gegenstand weiter nach und entwarf einen Plan zur Ausführung. Derselbe ging jedoch alsbald über die Grenzen, die von der mir vorgesetzten Behörde angedeutet waren, hinaus. Ich glaubte, daß es in der pädagogischen Litteratur sowohl an einer genügenden Darstellung der Methoden, welche gegenwärtig von den besseren Lehrern, die im Volksunterricht thätig sind, befolgt werden oder befolgt werden können, als auch an einem Leiter bei der aus der großen Menge von Lehrschriften zu treffenden Auswahl, überhaupt also an einem Führer bei dem Streben vieler angehenden und im Amte thätigen Lehrer nach Bildung und Fortbildung fehle. Ich faßte daher den Vorsatz, den Versuch zu machen, ob ich imstande wäre, dieses Bedürfnis wo nicht vollständig zu befriedigen, doch dazu mitzuwirken, daß dadurch der Erreichung der genannten Zwecke durch eine Schrift ein nicht unbedeutender Vorschub geleistet werde."

Da nach Diesterwegs Ansicht die meisten der bisherigen methodischen Darstellungen deshalb nicht überall befriedigten, weil „ihre Verfasser zu viel übernahmen, mehr als sie leisten konnten", — denn keiner, meint er, könne mit der Methodik aller einzelnen Fächer des Volksschulunterrichtes und in allen mit den besten Früchten der Litteratur gleich gut bekannt und vertraut sein, — so mochte er sich bei Abfassung des Wegweisers „nicht an Arbeiten wagen, denen andere besser gewachsen"; er dachte: „was einer nicht vermag, vermögen mehrere", und war deshalb bemüht, „Mitarbeiter zu suchen, welche einzelne Teile der Schrift nach den für alle vorgezeichneten Grundzügen bearbeiten möchten, und von welchen das Erforderliche mit Vertrauen erwartet werden könnte." [1]) Er fand diese in K. Bormann (Lehrer am Berliner Seminar und Rektor einer höheren Mädchenschule,

---

[1]) Rh. Bl. N. F. 10 (1834). S. 244.

später Provinzialschulrat) für Religion und Geographie, in J. H. Mädler (Lehrer am Berliner Seminar, später berühmtem Astronomen in Dorpat) für Schreiben, in E. J. Hentschel (Seminarlehrer in Weißenfels) für Zeichnen und Singen, in Fr. Schubart (Direktor einer höheren Mädchenschule in Berlin) für Geschichte, und in Aug. Lüben (Bürgerschullehrer in Aschersleben, später Seminardirektor in Bremen) für Naturgeschichte; die übrigen Fächer: Anschauungs- und Sprechübungen, Lesen und deutsche Sprache, Naturlehre und mathematische Geographie, Zahlen-, Form- und Raumlehre bearbeitete Diesterweg selbst, sowie den ganzen ersten allgemeinen Teil, welcher die allgemeinen Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts darlegt, wie sie sich aus der Aufgabe des Menschen- und Lehrerlebens und aus den Anlagen des Menschen und ihrem Wesen ergeben.

Das Werk erschien zum erstenmale 1835 in Essen bei G. D. Bädeker, XII und 720 Seiten stark, unter dem Titel: „Wegweiser zur Bildung für Lehrer und die Lehrer werden wollen, und methodisch-praktische Anweisung zur Führung des Lehramtes." Freilich war bei der Bearbeitung der einzelnen Fächer durch verschiedene Verfasser doch nicht eine völlige Übereinstimmung mit den allgemeinen Grundsätzen zutage getreten, und daß nicht alles nach Diesterwegs Wunsche ausgefallen war, namentlich was den Religionsunterricht betraf, geht aus der Vorrede hervor, in welcher er darauf hinweist, daß in den Fällen, wo zwischen dem Allgemeinen, das von ihm stammte, und dem Besonderen, das seine Mitarbeiter verfaßt hatten, der prüfende Lehrer hinzutreten und, wenn dem allgemeinen Teile überzeugende Kraft beiwohne, das ihm widerstreitende Besondere danach umgeändert werden müsse 2c.[1]); aber das Buch schlug ein, denn es kam einem wirklichen Bedürfnisse in der Lehrerwelt entgegen, so daß schon nach drei Jahren eine neue Auflage nötig wurde. In den allgemeinen Beifall, den es fand, mischten sich aber auch einzelne absprechende Stimmen, deren eine als schärfste in der Tendenz des Wegweisers einen Angriff auf die Religion witterte, und indem sie den Maßstab kirchlicher Lehrsätze an verschiedene scharf und bestimmt von Diesterweg hingestellte Behauptungen anlegte, herausfand, daß diese nichts anderes bedeuteten, als „die Wurzel des religiösen Lebens überhaupt vernichten". Wie Diesterweg darüber dachte, hat er in der Erwiderung, die er dem „unbekannten Kritiker" in der Vorrede zur zweiten Auflage zuteil werden ließ, bestimmt und unverhohlen ausgesprochen.[2])

---

[1]) Vgl. unten S. 18 f.
[2]) Vgl. unten S. 24 ff.

Ihm war die Religion nicht eine äußere Zustimmung zu gewissen Formeln und Lehrsätzen, sondern eine Sache des Herzens, der Gesinnung und der That; er kannte keine Religion des Stillstandes und unabänderlicher Abgeschlossenheit, sondern nur eine Religion des beständigen Werdens und Wachsens, des Fortschrittes in jeder Beziehung.

Die zweite Auflage des Wegweisers erschien 1838 in so erweiterter Gestalt, daß sie in zwei Bänden auftrat, deren erster XXXVI und 521 Seiten umfaßte, während der zweite IV und 450 Seiten hielt. Die Mitarbeiter waren dieselben geblieben bis auf Schubart, für den W. Prange, Seminarlehrer in Weißenfels (später Schulrat in Oppeln), die Geschichte übernommen hatte. Die Erweiterung erstreckte sich nicht bloß auf die einzelnen Abhandlungen und eine umfänglichere Berücksichtigung der Litteratur, sondern auch auf die Heranziehung neuer Unterrichtsgegenstände; denn während die erste Auflage sich nur auf die Lehrfächer der gewöhnlichen Volksschule erstreckte, zog die neue Ausgabe noch das Französische (bearbeitet von Dr. Knebel, Oberlehrer am Gymnasium in Kreuznach), den Unterricht in fremden Sprachen überhaupt (von Dr. Mager, damals Professor in Genf), den Blindenunterricht (von J. G. Knie, Oberlehrer der Blindenanstalt in Breslau) und den Taubstummenunterricht (von Hill, Seminaroberlehrer in Weißenfels) in ihren Bereich, so daß sie sich also auch in den Dienst der höheren Bürgerschule stellte, und schloß mit einer Abhandlung Diesterwegs „über Erziehung zu Vaterlandsliebe, Patriotismus und was damit zusammenhängt."

Diese zweite Auflage widmete Diesterweg Denzel, den er hochverehrte und der kurz vorher von dem „großen Hellenisten" Friedrich Thiersch in München in unerhörter Weise angegriffen und neben Diesterweg als „unheilvoller Plan- und Projektemacher", als „Volksverführer" ꝛc. bezeichnet worden war. Da Thiersch in der Beförderung und Ausbildung der seit Pestalozzi eingeführten Elementarmethode nur Verkehrtheit und Unheil erblickte, außerdem aber gegen die Gründung höherer Bürgerschulen zu Felde zog und einzig in der lateinischen Schule das Heilmittel gegen das allgemeine Verderben und für die Erhaltung des Christentums, für die Festigkeit von Thron und Altar ansah, so gab dies Diesterweg Veranlassung zu der Widmung, die ausnahmsweise eine polemische war — denn, sagt er, „deutsche Ehrenmänner muß man nicht mit Kot bewerfen lassen" — und die er zur Verteidigung Denzels und zur Bekämpfung Thierschs

benutzte, gegen den er übrigens auch anderwärts scharf und entschieden vorging [1]).

Unstreitig war es auch dieser Versuch, die Bildungselemente der Gegenwart zurückzudrängen und das Bildungsideal in das Altertum zurückzuverlegen, welcher Diesterweg veranlaßte, den Titel des Wegweisers in der zweiten Auflage in der Weise zu ändern, daß er alle Nebenbestimmungen, mithin auch die auf den Gebrauch des Buches in Lehrerseminaren abzielenden, fallen ließ und es einfach „Wegweiser für deutsche Lehrer" nannte. Diesen Titel hat es auch fernerhin behalten, von der dritten Auflage an nur mit dem Zusatze: „Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer." Die Begründung dieser Änderung, die Diesterweg in einer Anzeige des Wegweisers in den Rheinischen Blättern, Band 18 (1838), S. 185—189 giebt, ist so bezeichnend, daß sie hier eine Stelle verdient. Er schreibt:

„Wegweiser für deutsche Lehrer." Nachdruck (Accent) auf Deutsch! In doppelter Beziehung: 1. Wegweiser für Lehrer an deutschen Schulen im Gegensatz der lateinischen, die überwunden zu sein schienen, aber wieder auftauchen durch Thiersch und Konsorten; 2. Wegweiser für deutsch gesinnte und also wirkende Lehrer.

„Die deutschen Schulen, d. h. solche, in welchen die Bildungsstoffe nicht aus dem Auslande, nicht aus vergangener Zeit, sondern aus dem Vaterlande und aus der Gegenwart genommen werden, sind die eigentlichen Volks- und Nationalschulen, nicht bloß der Mehrzahl nach, nicht bloß, weil die Jugend des eigenen Volkes, der Bauern und Bürger, in ihnen gebildet wird, sondern weil auch die Schüler der Anstalten, in welchen die Kraft der Bildung in nicht-nationalen Gegenständen aus alten Zeiten gesucht wird, vorher die Kraft der deutschen Schulen erfahren, durch sie hindurchgehen sollen. Sie sind Anstalten für alle, für die Mehrzahl der künftigen Glieder des deutschen Volkes ausschließlich, für eine verhältnismäßig kleine Zahl grundlegend. Vorzugsweise aber sind in dem angedeuteten Sinne Volks- und Bürgerschulen — deutsche Schulen. Denn was hier und da in jenen, was in diesen von Latein und fremden Sprachen gelehrt und gelernt wird, die eigentliche Kraft und der Mittelpunkt der Bildung liegt darin nicht, sondern in der Religion, in der Naturkunde und der damit verbundenen Mathematik, in der Sprache nach ihren verschiedenen Disziplinen, Lesen, Schreiben, Singen u. s. w. Das Fremde, Ausländische

[1]) Vgl. unten S. 13 ff. — Außerdem sehe man über den ganzen Streit Karl Richter, Adolf Diesterweg, nach seinem Leben und Wirken dargestellt. Wien, Pichler 1890, S. 129 ff.

kommt durch Accommodation oder durch äußeres Bedürfnis hinzu; die tieferen und humanen Entwickelungsmomente liegen nicht darin.

„Zweitens deutsch-gesinnte, deutsch wirkende Lehrer. Das zweite ist eine notwendige Folge des ersten; man kann jenes aber auch mit klarem Bewußtsein und mit Absicht thun und soll es. Erglühen für deutsche Gesinnungen, Entwickelung deutscher Kraft, deutschen Charakters in den Schülern und Schülerinnen, Belebung der Liebe zu allem Vaterländischen, nicht in die Grenzen der engen Heimat Gebannten, Achtung vor deutscher Ehre, deutschem Gemeinsinne, deutscher Freiheit — Eingehen in die Entwickelungsfaktoren der Gegenwart, Teilnehmen an dem Fortschritte!

„Jene Einrichtungen und diese Gesinnungen und Strebungen will der „Wegweiser für deutsche Lehrer" befördern.

„Die unter uns aufwachsende, mit uns lebende, uns überlebende Jugend soll in die Gegenwart gestellt werden, nicht in das Altertum, nicht auf ausländischen Boden, sondern auf den heimatlichen, vaterländischen. „Das Gegenteil ist nicht möglich," sprechen einige; leider ist es nur zu möglich, ist leider nur zu oft wirklich. Viele von denen, welche sich vorzugsweise der Bildung rühmen — meistens besteht sie in einem Reichtum an Wissen — viele von diesen leben nach ihrer Denkweise, ihren Gesinnungen und Richtungen in längst vergangenen Zeiten, vor und nach der Sündflut, in Griechenland, im alten Rom, im Mittelalter — und nach ihren Kenntnissen im alten Testament, im Griechischen und Lateinischen, im Sanskrit, im Althochdeutschen, im Mittelhochdeutschen, im Französischen, Englischen u. s. w. Der lebende, zum Wirken in seiner Zeit, in seiner Umgebung bestimmte Mensch soll und muß darum seine Zeit, die gegenwärtigen Verhältnisse in seinem Gemüte tragen, diese müssen ihn erregen, beleben, nähren; sie müssen in ihm sein, die Substanz seines Geistes, damit sie thatkräftig also aus ihm heraustreten. Wodurch wird ein Mensch lebendig in seine Gegenwart hineingestellt?

„1) Durch das Leben, durch die Menschen, die ihn umgeben, ihn erziehen, deren Glut für die Gegenwart über ihn kommt, ohne daß er es weiß.

„Das ist der richtigste, sicherste, zuverlässigste Weg zur Bildung für das Leben. Durch das Leben für das Leben!

„2) Durch die Unterrichtsstoffe, die aus der Gegenwart genommen sind, in der Gegenwart wirken, leben, fortgebildet werden und zu Mitteln des lebendigen Wirkens verwandt werden.

„Wodurch wird ein Mensch aus der Gegenwart hinausgetrieben?

„1) Durch Menschen, die nicht in der Gegenwart leben, an ihrer

Bewegung nicht teilnehmen, in vergangenen Zeiten leben, kurz deren Geist eine andere Heimat hat als in dem Vaterlande der Gegenwart.

„2) Durch Unterrichtsstoffe, die der Fortbildung und Entwickelung nicht mehr fähig, ihrer Natur nach nicht in das Leben der Nation eingegangen, folglich tot sind.

„Zu diesen gehören: das Judentum, das ganze Altertum mit seinem Gesamtinhalte, Geschichten wie Sprachen, alles abgeschlossene Altvergangene. Es dient zum Wissen, kann auch in einzelnen, ganz in dasselbe eingedrungenen Menschen, was jederzeit eine Seltenheit war und bleibt, zum Leben und Wirken in der Gegenwart befähigen, aber es sind Ausnahmen. In der Regel treibt die Beschäftigung mit Altvergangenem, Abgeschlossenem, Fertigem, wenn sie den Mittelpunkt der Jugendbildung ausmacht, aus der Gegenwart heraus.

„Welche Dinge und Stoffe leben unter uns?

„1) Das Christentum; wir sind als Familienglieder, als Kinder, als Schüler christlicher Schulen, als Zeitmenschen — unser Kalender ist ein christlicher — als Ehegatten, in jeder Beziehung von ihm umfangen. Es nimmt uns gleich nach der Geburt auf, es begleitet uns über den letzten Hauch hinaus, wir atmen seinen Geist; es ist uns inkarniert.

„2) Die deutsche Sprache, die Muttersprache mit ihrem unendlichen echt vaterländischen Inhalt, mit den Werken, die in ihr niedergelegt, aus ihr geboren sind u. s. w.

„3) Die Natur, die Mathematik, ihre Gesetze und Kenntnisse. Wir atmen die Natur, wir sehen und hören nach mathematischen Gesetzen, wir denken und handeln in ihnen. Die Kenntnisse und Anwendungen beider mehren sich alle Tage.

„Alle diese Stoffe sind nicht fertige, sondern werdende, sich entwickelnde, lebendige. Darum sind sie auch die wahren Stoffe zu lebendiger Entwickelung in christlichem Geiste, in patriotischer Gesinnung, in praktischem Berufe.

„Hat sich einmal in einem gereiften Menschen — in einem Kinde ist solches noch nicht zu suchen — eine Gesinnung und eine Richtung festgesetzt, dann kann die Beschäftigung mit Antikem, mit Ausländischem nicht mehr schaden, ist selbst in vielen Fällen heilsam, ja notwendig, nur nicht für deutsche Bürger; oder wenn auch in einem Volke ein sehr lebendiger, auf die Interessen der Gegenwart gerichteter Sinn herrscht, wie z. B. in England: da entsteht nicht leicht die Gefahr, daß ein Knabe oder Jüngling durch Schule und Studien aus der lebendigen Gegenwart herausgerissen werde; aber unter uns!!! Dem denke man weiter nach! Man frage nicht bloß seinen Verstand,

man frage sein Gefühl, nämlich sein deutsches Gefühl, und man frage nach, was die Erfahrung lehrt an Männern, die der höchsten Bildung sich rühmen, zu den Hochgestellten gehören; man sehe zu, was die Erfahrung in der Regel zeigt! Darum ist unser Grundsatz inbetreff der Unterrichtsstoffe dieser: Der zum Wirken bestimmte Knabe soll solche Dinge lernen, welche sich selbst fortbilden, welche in dem Leben ihn umfangen, welche in sein Wirken eingehen. Andere Stoffe sind tot und töten.

„Der „Wegweiser" ist fürs Leben bestimmt, für deutsches Leben, fürs Wirken in der Gegenwart, in dem deutschen Vaterlande, für die Fortentwickelung in demselben in jeder Beziehung. „Da nichts vollendet ist," sagt Dahlmann (ehemals hieß es: „ist kein Dalberg **(Dalberg)** da?"), „so ist das höchste Darstellbare der Fortschritt." Der Wegweiser will den Fortschritt in Gesinnungen und Richtungen, in der Schule, im Leben begünstigen."

Sind die vorstehenden Bemerkungen augenscheinlich zunächst nur gegen Thiersch und seine Bestrebungen gerichtet, so beweisen sie nebenbei zugleich die echt deutsche Gesinnung, von welcher Diesterweg tief durchdrungen war zu einer Zeit, in welcher das deutsche Nationalgefühl bis zur Ebbe herabgedrückt war.

Auch die zweite Auflage erweckte Diesterweg verschiedene Gegner und verflocht ihn in neue Kämpfe, die ihn umso schmerzlicher berühren mußten, als sie von einem seiner Schüler entfacht wurden, den er sich schon von Mörs her und auch sonst noch dankbar verpflichtet wähnen durfte: dem Lehrer Emmerich in Bonn. Dieser erließ gegen ihn eine Schrift: „Berichtigung der im Wegweiser für Lehrer 2c. ausgesprochenen Ansichten über die Bestimmung des Menschen" (Bonn, 1841), auf welche der Lehrer Kirchberg in Essen in einem Konferenzvortrage, abgedruckt in den Rheinischen Blättern N. F. 24 (1841), S. 224—239, die Antwort gab. Darauf setzte Emmerich seine Angriffe unterm 1. Januar 1843 in einem „Offenen Briefe an Diesterweg" in der Kölnischen Zeitung, sowie in demselben Jahre noch in einer zweiten Schrift: „Die Gedankenlosigkeit der Meinungen Diesterwegs und seines Defensors Kirchberg" (Frankfurt a. M. 1843) weiter fort, um Diesterweg vor der Öffentlichkeit als einen Ungläubigen, als einen Feind der Religion, insbesondere des Christentums, und als einen Verführer der Jugend bloßzustellen, und begierig ergriffen verschiedene geistliche Herren, wie der Missionsinspektor Richter in Barmen, der Pastor Pieper in Mettmann u. a. die Gelegenheit, um in dem entbrannten Streite auch ihrerseits „Zeugnis" gegen Diesterweg abzulegen. Diese Angriffe riefen eine ganze Reihe von Gegenschriften ver-

schiedener Männer hervor, welche für Diesterweg eintraten; Diesterweg selbst hat gegen Emmerich nie unmittelbar etwas erwidert, weil er sich zu tief verletzt fühlte; die übrigen Gegner fertigte er meist in seinen Rheinischen Blättern ab, während er Pieper in einer besonderen Broschüre heimleuchtete und ihm die Einseitigkeit seines Standpunktes, seinen geistlichen Hochmut und seine völlige pädagogische Unwissenheit schlagend nachwies.[1])

Im Jahre 1844 erschien die dritte Auflage des Wegweisers, die wieder eine namentlich auch im allgemeinen Teile hinsichtlich der didaktischen Grundsätze vielfach vermehrte und bereicherte und in der Litteratur fortgeführte war, denn der erste Band zählte XXXII und 582 Seiten und der zweite 641 Seiten. Letzterem hatte Diesterweg am Ende noch zwei neue Abhandlungen beigefügt: „Gedanken und Ansichten über die äußere Stellung des deutschen Volksschullehrers und verwandte Gegenstände" und „Schuldisziplin, Lehr- und Arbeitsplan." Die Mitarbeiter waren dieselben geblieben wie bei der zweiten Auflage, nur daß der Berliner Seminarlehrer Reinbott die Abhandlung über den Schreibunterricht von Mädler, der seit 1840 als Professor der Astronomie und Direktor der kaiserlichen Sternwarte in Dorpat wirkte, überarbeitet hatte. Diese Auflage eignete Diesterweg dem ihm von Elberfeld her unendlich teuren Friedrich Wilberg zu, dem er so viele unvergeßliche Stunden der Anregung und Erhebung verdankte,[2]) und dem er nun Worte des wärmsten Dankes und der reinsten, begeistertsten Verehrung widmet.

Ein Ungenannter fand sich nach dem abermaligen Erscheinen des Wegweisers veranlaßt, seine Rosinante zu besteigen und in einer „Beleuchtung der drei ersten Abhandlungen aus dem Wegweiser zur Bildung deutscher Lehrer ꝛc." (Elberfeld 1845, bei J. B. Klein, 54 S. 1 M.), der er noch in demselben Jahre eine zweite „Beleuchtung der vierten Abhandlung aus dem Wegweiser ꝛc." (ebenda 31 S. 50 Pf.) folgen ließ, als Kämpe gegen Diesterweg in die Schranken zu reiten. Mit einer Gespreiztheit, würdig des edlen Ritters von la Mancha, sucht er Diesterwegs Darstellungen zu bemäkeln, ihm verkehrte Anordnung derselben, falsche Begriffsfassungen und Schlüsse, Unklarheiten und Widersprüche ꝛc. nachzuweisen und wirft ihm Unwissenschaftlichkeit, Unkenntnis in philosophischen Dingen, Unfähigkeit zu folgerichtigem Denken, Anmaßung, Großsprecherei u. dgl. in einem so hochtrabenden,

---

[1]) Vgl. Karl Richter, Adolf Diesterweg ꝛc., S. 145 ff.
[2]) Vgl. Karl Richter, Adolf Diesterweg ꝛc., S. 18—24.

gereizten und gehässigen Tone vor, daß schon dadurch hinreichend zutage tritt, wes Geistes Kind der Verfasser war. Dem Ganzen setzte er aber noch dadurch die Krone auf, daß die Titel seiner Pamphlete genau dem Titel des Wegweisers nachgebildet, also auf eine Täuschung des Lesers berechnet waren, der beim ersten Blicke annehmen mußte, daß die Schriften von Diesterweg selbst herrührten! — Diesterweg hat sich nicht gemüßigt gefunden, etwas darauf zu erwidern, sondern die Machwerke ihrem Schicksale überlassen.

Sechs Jahre nach dem Erscheinen der dritten Auflage, also 1850, wurde eine vierte Auflage notwendig, welche abermals durch Erweiterung und Vermehrung sämtlicher Artikel an Umfang und Inhalt gewonnen hatte. Der erste Band füllte jetzt XXXVI und 730, der zweite IV und 814 Seiten. Die Mitarbeiter waren die früheren, nur daß Reinbott jetzt selbständig den Schreibunterricht übernommen hatte; außerdem war als neuer Lehrgegenstand das Englische wegen seiner immer weiteren Verbreitung aufgenommen und von Dr. Schmitz, Lehrer an einer höheren Stadt- und einer höheren Töchterschule in Berlin, bearbeitet worden. — Diesmal war es Friedrich Fröbel, dem Diesterweg das Buch widmete, diesem „seltenen Menschen", den er im Sommer 1849 in Liebenstein kennen und hochschätzen gelernt hatte, mit dem ihn bald die herzlichste Freundschaft verband, und dessen Ideen er fortan in Wort und Schrift kräftigst zu unterstützen und zu fördern suchte[1]).

Die vierte Auflage war zugleich die letzte, welche Diesterweg entlassen konnte. Die eintretende Reaktion auf politischem und kirchlichem Gebiete lenkte auch das Schul- und Unterrichtswesen in andere Bahnen, die keinen Fortschritt, sondern nur Rückschritte bezeichneten. Die bekannten Regulative schränkten die Lehrerbildung auf das Notwendigste und Notdürftigste ein, unterbanden die gedeihliche Fortentwickelung der Volksschule und hemmten das allgemeine freudige Streben nach Freiheit und Fortschritt. Wie schmerzlich auch Diesterweg diese Schädigung der allgemeinen Bildung beklagte, wie unerschrocken und unermüdet er dagegen ankämpfte, er blieb doch für lange Jahre die Stimme eines Predigers in der Wüste und konnte nur in dem Gedanken einen Trost finden, daß der Fortschritt der menschlichen Entwickelung ein unendlicher sei, der nie auf immer sich zurückdrängen und aufhalten lasse. Wohl sah er noch das Morgenrot einer lichteren Zeit, aber eine neue Auflage seines Wegweisers hat er nicht mehr erlebt. Obgleich derselbe jahrelang vergriffen war, hat doch der Verleger jedenfalls nicht

[1]) Vgl. Karl Richter, Adolf Diesterweg 2c, S. 176 ff.

den Mut gehabt, ihn wieder erscheinen zu lassen, weil er gefürchtet hat, in den nach regulativischem Muster gebildeten Lehrern keine Abnehmer zu finden.

Erst als mit dem Amtsantritte des Ministers Dr. Falk wieder eine liberalere Strömung platzgriff, wagte sich auch der Wegweiser wieder hervor, diesmal herausgegeben vom Kuratorium der Diesterwegstiftung, und zwar „in neuer zeitgemäßer Bearbeitung“, „nicht nur im Sinne Diesterwegs, sondern auch im Geiste unserer Zeit“, wie es in der Vorrede zum ersten Bande S. VI heißt. Demgemäß erschien er in völlig neuer Bearbeitung der einzelnen Unterrichtsfächer, und wenn dabei auch Diesterwegs Ansichten mit herangezogen worden waren, so war doch von dem Diesterwegschen Wegweiser — mit Ausnahme des ersten allgemeinen Teils, der aber auch Abänderungen erfahren hatte, nicht viel mehr übrig geblieben, er war ein ganz neues Werk geworden. Als solches trat er in fünfter Auflage, von 1873—1877, bei seinem alten Verleger Bädeker in Essen im Umfange von drei Bänden, um mehrere Unterrichtsgegenstände vermehrt und mit einer Biographie Diesterwegs versehen, an die Öffentlichkeit. Die neuen Bearbeiter waren: Oberlehrer L. Rudolph in Berlin für den ersten allgemeinen Teil, einschließlich der Biographie Diesterwegs, und für die deutsche Sprache, Oberpfarrer L. W. Seyffarth in Liegnitz für die Religion, Schulvorsteher F. Busse in Berlin für den Anschauungsunterricht, Schulvorsteher H. Bohm in Berlin für das Lesen, Seminarlehrer A. Böhme in Berlin für das Rechnen, A. F. Nauen für das Schreiben, F. Worms für das Zeichnen, Musikdirektor L. Erk in Berlin für das Singen, Schulvorsteher Dr. Möbus in Berlin für die Geographie, Gymnasiallehrer Dr. G. Diesterweg für die Geschichte, F. Langhoff für die Naturlehre, mathematische Geographie und populäre Astronomie, Schulvorsteher Dr. F. Brüllow in Berlin für die Naturgeschichte, C. Sondhaus für die Geometrie, Stadtschulinspektor Fr. d'Hargues in Berlin für Französisch, Prof. Dr. Bandow für das Englisch, M. Hill für den Taubstummenunterricht, F. Roesner für das Blindenbildungswesen, Taubstummenlehrer E. H. Stötzner in Leipzig für den Unterricht schwachsinniger Kinder, Ferd. Winter für den Kindergarten, Dr. Wich. Lange in Hamburg für Schuldisziplin, Lehr- und Arbeitsplan, und Prof. Dr. C. Euler für das Turnen.

Es mag hier dahingestellt sein, ob es wohlgethan war, den Wegweiser solange von der Bildfläche verschwinden zu lassen, und ob es recht geschah, dem alten Freunde so vieler treuer Verehrer Diesterwegs ein so verändertes Gesicht zu geben — genug, auch die fünfte Auflage

ist, dank der Zuschüsse, welche die Diesterwegstiftung dem Verleger zur Herabsetzung des ziemlich hohen Ladenpreises von 21 M. auf die Hälfte gewährte, seit längerer Zeit vergriffen, und der jüngste Sohn des gefeierten Altmeisters, des „Lehrers der Lehrer", hat sich nunmehr pietätvoll des Verlassenen angenommen.

Diesterwegs Wegweiser war keine gewöhnliche Tageserscheinung, er war schon in seiner ersten Auflage eine Leistung, eine That, und von Auflage zu Auflage den Fortschritten der Wissenschaft wie den Erzeugnissen der pädagogischen Litteratur folgend, ist er ein zuverlässiger Höhenmesser der jeweiligen Entwickelung des Erziehungs- und Unterrichtswesens gewesen, und Tausende von Lehrern haben ihm die weitestgehende Anregung und Förderung in ihrem Berufe verdankt. Wenn Diesterweg angesichts der Mängel, die jedem gewissenhaft prüfenden Schriftsteller an einem vollendeten Werke noch aufstoßen, die Vorrede zur zweiten Auflage mit den Worten begann: „Das Buch ist schlecht" —, so wußte er doch auch, daß es nicht ohne Wert war, und wie er bei der Ankündigung der ersten Auflage, trotz ihrer Mängel, die Überzeugung aussprach, „daß es die Schulmethodik fortführen, zur weiteren Entwickelung beitragen werde" [1]), so durfte er bei der Entlassung der vierten Auflage des Wegweisers hinsichtlich des erhöhten Preises mit vollstem Rechte bemerken: „Aber er (der Wegweiser) läßt, wie ich hoffe, auch in keiner Beziehung im Stiche, und er steht auch nicht auf dem Standpunkte der zurückgebliebenen Pädagogik. Handwerkszeug und Handbücher muß man aber einmal haben; das wohlfeilste ist in der Regel das teuerste. 5 Thlr. ist eine große, leider für viele Lehrer eine fast unerschwingliche Ausgabe, und ich hätte gewünscht, daß das Buch wohlfeiler hätte geliefert werden können; aber man schafft sich ein solches auch nicht jedes Jahr an. Ich glaube, daß sein Inhalt den Lehrer viele Jahre beschäftigen kann, und daß keiner zurückkommt, der sich mit ihm einläßt." [2]) Daß aber Diesterweg die alten Mitarbeiter am Wegweiser möglichst beibehielt, auch wenn er mit ihren Ansichten nicht übereinstimmte, ja sogar denselben — wie es Bormann gegenüber wegen dessen regulativischer Richtung geschah — anderwärts scharf entgegenzutreten für nötig fand, beweist nicht nur sein lebhaftes Interesse für den immer vollkommneren Ausbau des Wegweisers, insofern sich jeder Helfer in seinem Fache stetig auf dem Laufenden zu erhalten suchen mußte, sondern ist auch ein sprechendes Zeugnis weitherziger Duldung fremder Ansichten und edler Selbstverleugnung.

---

[1]) Rh. Bl. N. F. 10 (1834), S. 244.
[2]) Rh. Bl. N. F. 43 (1851), S. 273.

2. Bemerkungen über die vorliegende Ausgabe.

Als der jetzige Herr Verleger mich zur Herausgabe der neuen Auflage des Wegweisers veranlaßte, unterlag es für mich vom ersten Augenblicke an keinem Zweifel, wie dieselbe gegenwärtig und mit Rücksicht auf das bevorstehende Diesterwegjubiläum zu behandeln sei. Was bedeutende Männer als Erzeugnisse ihres Geistes uns hinterlassen haben, hat die Nachwelt ein Recht, möglichst rein und unverfälscht erhalten zu sehen; und wie die verschiedenen Kirchen ihre Bekenntnisschriften, die römische ihr Tridentinum, die lutherische ihre Augustana, „ungeändert" sich zu erhalten suchen, so hat auch die pädagogische Welt ein Interesse an der getreuen Wiedergabe der Werke ihrer Geisteshelden, obgleich es hier nicht auf den „rechten Glauben", sondern lediglich auf das rechte Kennen und Erkennen ankommt. Danach war es für mich von vornherein ausgeschlossen, den Wegweiser in „zeitgemäßer Bearbeitung" und „im Geiste unserer Zeit" herauszugeben, oder „einzelnes aus dem philosophischen Gebiete, das dem zum abstrakten Denken weniger herangebildeten Leser Schwierigkeiten bereiten könnte, in leichter faßliche Formen einzukleiden", oder gar „der Diktion des Verfassers um der Einheit des Tones willen ein etwas verändertes Gepräge zu geben, besonders um dem Stilgefühl der Gegenwart gerecht zu werden", wie es bei der fünften Auflage geschehen war[1]), sondern ich mußte Diesterweg allein zum Worte kommen lassen und seine Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze so wiedergeben, wie sie in der Ausgabe des Wegweisers von letzter Hand vorliegen, weil dadurch allein die deutsche Lehrerwelt in den Stand gesetzt wird, zu erfahren, was Diesterweg gedacht, gewollt, erstrebt hat, und sich darüber ein unbefangenes Urteil zu bilden.

Wenn der ursprüngliche Plan des geehrten Herrn Verlegers dahin ging, nur den ersten allgemeinen Teil des Wegweisers unter Fortführung der darauf bezüglichen Litteratur erneut herauszugeben, so stimmte er doch bereitwillig meinem Vorschlage bei, in einem zweiten Teile außer den von Diesterweg selbst im Wegweiser bearbeiteten Unterrichtsgegenständen unter Beifügung der entsprechenden Litteratur noch alles das zusammenzustellen, was Diesterweg gelegentlich in seinen übrigen Schriften über den Betrieb aller anderen Lehrfächer geäußert hat, so daß dann beide Teile zusammen eine vollständige Pädagogik Diesterwegs bilden würden. Indes wird das Erscheinen des zweiten,

[1]) Vgl. die Vorrede zu derselben, Band 1, S. VII.

etwa gleich starken Teiles von dem Beifalle abhängen, den der vorliegende erste Band findet, und somit zugleich ein Gradmesser dafür sein, wie sich die heutige deutsche Lehrerschaft nicht bloß in Worten, sondern in der That zu Diesterweg stellt.

Was nun die Bearbeitung des vorliegenden ersten Teiles betrifft, so liegt den angegebenen Grundsätzen gemäß dem Lehrer ein unveränderter Abdruck des Textes und der Vorreden des Wegweisers nach der vierten Auflage vor. Nur zwei Stellen in den Vorreden, die sich auf Äußerlichkeiten in der Einrichtung des zweiten, für den Lehrer nicht inbetracht kommenden Teiles des Wegweisers bezogen, sowie wenige Anmerkungen des Textes von ähnlichem Charakter sind in Wegfall gekommen. An einigen Punkten sind Hinzufügungen geboten worden, welche entweder als entlehnte Stellen aus anderen Schriften Diesterwegs den Text noch mehr erläutern, oder bloße Hinweise auf andere Schriften Diesterwegs enthalten, wo über das eine und andere weiteres nachgelesen werden kann. Diese Zusätze sind entweder als bezifferte Anmerkungen unter den Text gestellt und von ihm durch einen breiten Querstrich getrennt, oder durch eckige Klammern und ein beigesetztes K. R. kenntlich gemacht worden.

Auch in dem umfänglichen Teile, welcher die Litteratur enthält, sind die meisten von Diesterweg angeführten Schriften stehen gelassen worden, teils weil sie noch heute wertvoll sind oder ein geschichtliches Interesse beanspruchen, teils weil sie, wenn auch heute unwichtig, Diesterweg Veranlassung zu bemerkenswerten pädagogischen, zeitgeschichtlichen und anderen Äußerungen boten, welche mit der Tilgung der betreffenden Schriften auch hätten wegfallen müssen, nach meiner Meinung aber erhalten zu werden verdienten. Was von Schriften gestrichen wurde, konnte weder nach der einen, noch nach der anderen Seite hin ein Anrecht auf Erhaltung geltend machen. Reicher aber mußten hier die Ergänzungen ausfallen, um dem pädagogischen Schrifttume der letzten 40 Jahre einigermaßen gerecht zu werden. Hier galt es vieles nachzuholen, zu vergleichen und zu sichten, und das ist der beschwerlichste, der sorgenvollste und zugleich der heikelste Teil meiner ganzen Arbeit gewesen; dabei wird am wenigsten allen, und insbesondere den Herren Verfassern, alles recht gemacht. Wenn ich auch nach bestem Wissen und Gewissen ausgewählt habe, was ich für empfehlenswert hielt, so muß ich doch das Urteil, ob ich überall das Richtige getroffen, den unparteiischen Sachkundigen überlassen. Insbesondere habe ich es für nötig gehalten, auch eine Reihe wissenschaftlich-pädagogischer Werke namhaft zu machen, teils weil sie den Fortschritt kenntlich machen, den inzwischen die Pädagogik als Wissenschaft genommen hat, teils

weil man vielen unserer besser als früher vorgebildeten Lehrer auch eine festere Speise zumuten darf. So ist es denn freilich nach Diesterwegs Worten „eine reich besetzte Tafel" geworden, welche vor dem Leser aufgestellt ist; möge er dazu „nur recht gesunden Appetit und Assimilationskraft mitbringen!" Aber es gilt auch hierbei Diesterwegs Bemerkung: „Die Leser des Wegweisers werden und sollen nicht alle namhaft gemachten Schriften lesen. Was nicht für den einen ist, ist für den andern. Und was nicht für mich ist, es freut mich doch, etwas davon zu hören. Man glaubt ja sonst, man kenne das Universum!"[1])

Die neu hinzugefügten Schriften sind mit einem der fortlaufenden Ziffer vorangesetzten Sternchen bezeichnet, und selbstverständlich rühren auch die beigegebenen Besprechungen von mir her, während die mit blanken Ziffern noch von Diesterweg stammen. Hinsichtlich der von Diesterweg angeführten zwölf pädagogischen Zeitschriften möge um der geschichtlichen Treue willen noch bemerkt sein, daß er außer den sechs von mir beibehaltenen Blättern Nr. 350—355 noch folgende sechs inzwischen ganz eingegangene oder durch neue ersetzte namhaft macht: die Allgemeine Schulzeitung von Zimmermann (Darmstadt), später herausgegeben von Stoy, die Schlesische Schullehrerzeitung von Scholz (Breslau), das Schleswig-Holsteinische Schulblatt von Asmussen (Oldenburg in Holstein), die Pädagogische Monatsschrift von Löw und Körner (Magdeburg), die Pädagogische Revue von Dr. Mager (als „inhaltreich und anregend" gekennzeichnet), und Die Mittelschule von Schnitzer und Kapff (Reutlingen). Ebenso sei noch bemerkt, daß in der sich anschließenden summarischen Besprechung dieser Zeitschriften an der Stelle, wo sich S. 236 unseres Textes drei Punkte befinden, bei Diesterweg noch der Satz stand: „Am wenigsten gilt dies von der Allgemeinen Zeitung, was schon der Name andeutet," — so daß der nachfolgende Satz auf die Allgemeine Zeitung ging, während er sich jetzt nach dem notwendig gewordenen Wegfall jener Bemerkung auf „ihre Farbe" bezieht; aber auch so giebt das Ganze einen Sinn.

Über Diesterwegs Ansichten mich weiter auszulassen, etwa an der Menge der aufgestellten Unterrichtsregeln, an dem vielfachen Ineinandergreifen derselben und der Hauptgesichtspunkte, von denen aus sie hergeleitet werden, an ihrer Anordnung und allgemeinen Giltigkeit und dergl. an dieser Stelle Kritik zu üben, konnte ich keinen Beruf fühlen.

---

[1]) Vgl. unten S. 27 f.

Wie sich Diesterweg jederzeit nur denkende Leser wünschte, wie er es wiederholt aussprach, daß man seine Ansichten niemals als unumstößliche Wahrheiten, sondern nur als persönliche Meinungen betrachten und als solche auf ihre Richtigkeit hin untersuchen und prüfen möge, so soll es auch bei dieser neuen Ausgabe bleiben: sie wünscht sich denkende Leser, die alles prüfen und das Gute behalten.

So gehe denn Diesterwegs Wegweiser in seiner sechsten Auflage abermals hinaus „an die Orte, wo die Winde blasen und die Stürme brausen", — ein zwar altes, aber reifes und noch immer frisches Samenkorn, hoffnungsvoll in die Furche der Zeit gesäet — und finde überall günstigen Boden, wo er Wurzel fassen und Frucht schaffen kann. Denn noch immer ist er ein treffliches Mittel, die Lehrer in die Grundsätze und Bestrebungen der neueren Erziehungs- und Unterrichtslehre namentlich seit Pestalozzi zweckmäßig einzuführen, und über die von Diesterweg vertretenen Grundsätze natur- und kulturgemäßer Entwickelung kommt keine Zeit und auch kein Lehrergeschlecht hinaus — die Pädagogik und die Lehrer müßten denn sich selbst aufgeben. Wenn Diesterweg als begeisterter Verehrer Pestalozzis einst schrieb: „Pestalozzi für immer!" so haben wir hinsichtlich der Bestrebungen Diesterwegs für Schulwesen, Volksbildung, Vervollkommnung des Unterrichtes, Lehrerwohl und ideale Auffassung des Lehrerberufes noch gerade Ursache genug zu sagen: „Diesterweg für immer!" Und wem es zum Bewußtsein gekommen ist, wieviel Diesterweg der deutschen Volksschule und ihren Lehrern gewesen ist, der wird sich auch zu Diesterwegs Worten bekennen: „Man erweiset seinen Dank gegen die Toten, wenn man ihre Lebenszwecke fördert, wenn man fortsetzt, was sie begonnen, wenn man ausführt, was sie gewollt haben." Dazu aber mag jedem das vorliegende Werk den Weg weisen!

Leipzig, am 2. Juli 1890.

Karl Richter.

Inhalt des ersten Bandes.

Seite

Vorwort des Herausgebers III—XXI.

1) Zur Geschichte des Wegweisers IV
2) Bemerkungen über die vorliegende Ausgabe XVIII

Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer 1—325.

1) Dedikation — an Friedrich Fröbel 3
2) Vorwort zur dritten und vierten Auflage 6
3) Aus den Worten, an Denzel gerichtet, dem die zweite Auflage gewidmet war 13
4) Aus der Vorrede zur ersten Auflage 18
5) Aus der Vorrede zur zweiten Auflage 21
6) Schlußwort 29

Erster Teil.

Das Allgemeine.

I. Die Bestimmung und Aufgabe des Menschen- und Lehrerlebens 33
II. Unter welchen Bedingungen gedeiht das Streben nach intellektueller Bildung, nach Einsichten und Kenntnissen, durch Bücherstudium? 46
III. Anleitung zum Studium der Elementarpädagogik, Didaktik und Methodik 74

Seite
1) Wem das Studium derselben besonders zu empfehlen sei, und wem nicht 74
2) Was von den Schriften, welche sich mit Pädagogik, Didaktik und Methodik im allgemeinen und in besonderer Beziehung auf die Elementarschule beschäftigen, bis jetzt geleistet worden . 77
3) Das Nötigste über die Begriffe: Pädagogik, Didaktik, Methodik 84
4) Die empfehlenswertesten Schriften über Elementarpädagogik, Didaktik und Methodik 86
1) Schriften über Erziehung (und Unterricht) im allgemeinen 88
2) Schriften über das Ganze der Schulerziehung und des Schulunterrichts 124
3) Schriften über Schuldisziplin 143
4) Schriften über Psychologie und Logik 149
5) Schriften über Lehrerbildung (Seminare) 155
6) Schriften über Erziehung der Mädchen 160
7) Schriften über das Verhältnis der Schule zu Staat und Kirche 169
8) Schriften über Schulinspektion 174
9) Schriften über Sozialpädagogik 177
10) Schriften über Kleinkinderschulen 184
11) Schriften über die wechselseitige Schuleinrichtung . . 192
12) Schriften über höhere Bürgerschulen 194
13) Schriften über Bücherkunde 200
14) Schriften, welche Biographien enthalten 204
15) Volksschriften 214
16) Schriften über Schulgesetzgebung 219
17) Schriften über Schulreform 221
18) Schriften über Schulorganisation im Jahr 1848 . . 226
19) Zeitschriften 232
IV. Die Anlagen des Menschen und die aus ihrem Wesen entspringenden allgemeinen didaktischen Gesetze und Regeln . . 238
1) Regeln für den Unterricht inbetreff des Schülers, des Subjekts 267
2) Regeln inbetreff des Lehrstoffes, des Objekts 313
3) Regeln inbetreff äußerer Verhältnisse 326
4) Regeln inbetreff des Lehrers 335
Verzeichnis der Verfasser von angeführten oder besprochenen Schriften 353
Berichtigungen 356

Wegweiser

zur Bildung

für deutsche Lehrer.

Von

Adolf Diesterweg.

1.

An Friedrich Fröbel!

Die dritte Auflage dieses Buches war Friedrich Wilberg gewidmet*); die vierte widme ich einem andern Friedrich — Dir, lieber Fröbel!

---

*) Die an ihn, der seit dem 17. Dezember 1846 im „heitern lichtdurchstrahlten Jenseits" wandelt, im Jahre 1844 gerichteten Worte mögen, damit ich mir selbst genug thue, nochmals eine Stelle finden:

Soll ich Ihnen, verehrter Mann! die neue Auflage des „Wegweisers" widmen? Darf ich? — Ja, ich darf, ich soll. Ich weiß es, er enthält ein Atom von Ihrer Kraft, etwas von Ihrem Wesen, Ihrer Richtung.

Es war in den Jahren 1818—20, als ich in jenem wohlbekannten Thale zu Ihren Füßen saß, auf den Schulbänken im Thomashofe (Thomashofe!), mit anderen Lehrern und Schulamtspräparanden. Wenn die Woche, eine saure Woche, Ihnen und uns zu Ende sich neigte, da — nachmittags fünf Uhr — traten Sie mit unermüdeter Kraft, mit festem Schritte und hell leuchtendem Auge — es war auch ein Gloria! †) — unter uns. Was da weiter sich begab, davon erzähle ich nichts; aber die wissen's und behalten's, die es an sich erfahren. Wenn ein Teilnehmer von damals einem andern heute begegnet, so nimmt jeder dem andern das Wort vom Munde: „Denkst du daran?"

Ich denke dran, darf dran denken, darf mich dessen freuen; es gehört zum ungetrübten, bleibenden Schatze der Erinnerung. Nicht alles erfreut einen bei der Erinnerung: aber der Stunden, bei Ihnen zugebracht, erinnere ich mich in ungetrübter Heiterkeit. Bei tausend Gelegenheiten, nicht in den schlechtesten Momenten meines Lebens, auch bei manchen Worten dieses Buches, habe ich Ihrer gedacht, nie ohne Erhebung, nie ohne Belebung, nie ohne Bewegung des Herzens, nie ohne Dank. Nehmen Sie, verehrter Mann, gütig hin, was ich Ihnen bringe! Das Beste in ihm ist eine Nachwirkung der Kraft, der im Thomashofe leuchtende Spuren ausstrahlten, und die nicht dabei stehen blieb, die Köpfe der Lehrer zu erleuchten und ihr Herz zu erwärmen, sondern ihnen auch, nach dem Wunsche jenes französischen Königs,

---

†) „Ich denk' so manchmal hin und her:
's giebt doch kein'n Kaiser Josef mehr;
Wenn einem der in's Auge sah,
Das war fürwahr ein Gloria!"

Im Sommer 1849 sahen wir uns zum ersten Male. Nichts wissend von Deiner stattgehabten Übersiedelung von Keilhau nach Liebenstein, hörte ich, daselbst zum Besuche meiner Frau angekommen, andern Tages unter den Badegästen, bei welchen ich mich nach den Sehenswürdigkeiten erkundigte, von einem „alten Narren“ reden, welcher tagtäglich mit kleinen Kindern auf einer Wiese herumspringe.

Diesen „alten Narren“ sah ich folgenden Tages Morgens 11 Uhr in jenem bekannten Thalgrunde neben dem sogenannten „Gute“ mit seinen erwachsenen Schülerinnen unter barfüßigen Bauernkindern in seinem „Kindergarten“.

Seitdem sahen wir uns öfter — konnte es anders sein? — Wie sehr aber die Kurgäste der Liebensteiner Saison Recht hatten, habe ich erst später eingesehen.

Du, lieber Freund, willst naturgemäße Erziehung, und diese begründen und einleiten durch naturgemäße Behandlung des Kindes in den ersten Lebensjahren, d. h. Du willst alle die noch herrschenden Verkehrtheiten der Ammen und Bonnen beseitigen, ja Du gehst damit um, diese selbst ganz und gar abzuschaffen und zu verbannen; Du verlangst, daß jede Mutter ihr Kind selbst eigenhändig reinigen und pflegen und mit ihrem Herzblute nähren soll; noch mehr: Du erwartest, daß sie noch als Mütter Deinem Rufe folgen, sich zu Deinen Füßen niederlassen und Deiner Anleitung zu einer vernünftigen Erziehung Gehör schenken; noch mehr: Du hegest die Hoffnung, die Mütter werden ihre erwachsenen, salonfähigen und tanzlustigen Töchter zu Dir in die Schule schicken, damit sie sich auf ihren künftigen Mutter- und Erziehungsberuf vorbereiten in Deinen „Kindergärten“, in welchen Du, nach der Dir innewohnenden verkehrten Sinnesart, Kinder von Krethi und Plethi zu vereinigen pflegest; Du gehst endlich so weit, zu hoffen, die „frommen Vereine“, welche bisher die Warteschulen gestiftet und eingerichtet haben und alles andere für wichtiger

---

ein Huhn in den Sonntagstopf warf, und ihnen durch die Sorge für ihre Witwen und Waisen eine heitere Abschiedsstunde ermöglichte. Sie wollten die Herzen erheben und die Geister beschwingen; darum gedachten Sie auch der irdischen Bedingungen.

Freudig schlägt mein Puls, wenn ein Rheinländer meine erste Frage mit den Worten beantwortet:

„Er lebet noch, der alte Meister,
Der Meister an dem Rhein!“

Meine Verehrung hört, wie die von Tausenden Ihrer Schüler und Schülerinnen, nur mit meinem letzten Atemzuge auf. Auf ein heiteres Wiedersehen denn, auch noch im Diesseits; wo nicht, — im heitern, lichtdurchstrahlten Jenseits!

An der Spree, 1844.

erachteten als die Beachtung der Natur- und Weltgesetze, werden sich zu Deiner Lehre bekennen und anfangen, in der Natur zu lesen statt in alten Schriften; endlich glaubst Du daran, daß bald kein Dorf Deutschlands mehr existieren werde ohne einen „Kindergarten“ — verzeihe es mir, lieber Fröbel, Du bist wirklich ein „Narr“, einer von den Narren, deren Heinrich Pestalozzi auch einer war und außerdem noch einige andere. Es wird Dir daher auch, wie billig, ergehen wie diesem; vielleicht setzen Dir dankbare späte Nachkommen einstens auch ein „kleines Denkmal“.

So ist es, so war es und so wird es noch eine Weile bleiben — wenn auch nicht immer. Nein, nicht immer, so gewiß nicht, als die Gesetze ewig sind, denen die Sterne in ihrem Laufe folgen und nach welchen die Herzen der Menschen schlagen — dieselben ewigen Gesetze, die uns einigen mit Natur und Gott.

Einstens — nach vielen Jahrhunderten und, der Natur der Menschen gemäß, die es nicht anders wollen, nach schreckensvollen Ereignissen — wird eine Zeit kommen, in der man die Schwerter wirklich in Sicheln verwandeln wird, d. h. eine Zeit, welche allen den Millionen, die jetzt auf Krieg und Kriegsmaschinen (lebendige Kriegsmaschinen) verwandt werden, die Bestimmung geben wird, die Bildung des Menschen zum Menschen zu fördern, und wo die Ersten der Nationen, statt daß die jetzigen mehr die Kasernen als die Bildungsanstalten zu kennen und zu lieben scheinen*), es ihre höchste Sorge werden sein lassen, daß die Menschen aufhören, mit Worten ihre Nächsten zu lieben, um es dann mit der That zu thun. Dann, lieber Fröbel, wird auch die Erziehung eine andere werden, dann wird man auch Deine Stimme vernehmen und Dir — vielleicht Gerechtigkeit widerfahren lassen; dann wird man auch unsere (der pastorum minorum gentium, wie Raupach in seinen Schleichhändlern übersetzt, der Hirten des kleinen Viehes, genannt Schulmeister) Schwärmerei im August 1849, dem Jubeljahr Goethe's, indem wir meinten, es sei wichtiger, die Nation, namentlich das weibliche Geschlecht, empfänglich zu machen für die Schöpfungen dieses großen Genius, als einige Statuen mehr in Museen aufzustellen, es sei wichtiger, lebendige Menschen zu erziehen und zu bilden, als aus Steinblöcken tote Bildsäulen zu hauen und zu meißeln — nachsichtiger beurteilen.

Bis dahin getröste Dich mit einer kleinen Schar, die Dich im Herzen trägt. Ich habe sie um Dich gesehen in Hamburg wie in Liebenstein, diese liebenswürdigen, sanften und heiteren, kindlichen Mädchen,

*) „Ist es nicht besser, sein Geld darauf (auf Wissenschaft, Bildungsanstalten &c.) zu verwenden, als auf — Menschen tot schlagen zu lassen!“
Georg III. von England.

die von Dir, dem Manne und hochbetagten Greise (ist das etwa eine alltägliche Erscheinung?) lernen wollen, wie man die Kinder in dem ersten Stadio des Lebens zu behandeln hat, damit sie sich naturgemäß entwickeln. Es war eine reizende Erscheinung. Ja, lieber Fröbel, wenn Du den ganzen Inhalt jenes einen Wortes (Entwickelung!) in die Köpfe und Herzen aller Menschen zu verpflanzen vermöchtest, dann wärest Du in der That der „große Apollo"! Es gelingt selten, aber es gelingt doch bisweilen. Du lässest indessen nicht nach, Deine Hoffnungen sind so groß, daß man sich daran zum Himmel hinaufziehen könnte! Du wirst auch — des bin ich sicher — Deiner Aufgabe getreu bleiben.

Ich mache es auch so. Und darum, zum Zeichen meiner Freundschaft und Liebe zu Dir und Deinen Bestrebungen, widme ich Dir die vierte Auflage dieses Buches. Der Himmel lasse uns noch ein paar Jahre beisammen, und zwar trotz diesem und trotz jenem — er begünstige vorzugsweise Deine Schritte! Du hast es, so wenig wie ich, den „Pharisäern und Schriftgelehrten" und denjenigen, die im „hohen Rate" sitzen, zu Dank machen können; aber der ausgestreute Samen fällt doch zuweilen auf ein gutes Land und — die Treue gegen die Überzeugung in der Brust geht, jetzt wie immerdar, über alles.

In pädagogischer Gemeinschaft

Dein

Berlin, im Herbste 1850.

A. D.

2.

Vorwort

zur dritten und vierten Auflage.

Die dritte Auflage dieses Werkes unterschied sich in mancherlei von der vorhergehenden zweiten. Ich brauchte nicht dieses alles zu bezeichnen, der vergleichende Leser fand es heraus; aber einiges mußte ich doch sagen. Zuerst war es eine durchgängig verbesserte — wo es nötig schien, umgearbeitete, dann eine fortgeführte und eine vermehrte Ausgabe. Die Pädagogik steht nicht still, die Zeit steht

nicht still, und man steht auch nicht still. Wie sollte es da nach sechs Jahren an Verbesserungen fehlen können? Die da auf Wiederholungen stoßen und nicht alles verbessert finden, mögen der Sprüche eingedenk sein: „Ein Satz, der nicht zweimal*) gelesen zu werden verdient, verdient auch nicht einmal gelesen zu werden"; — „Wer die Laterne trägt, stolpert leichter, als wer ihr folgt." Aber ich darf die Leser versichern: Mühe und Anstrengung ist von meiner und meiner Herren Mitarbeiter Seite nicht gespart worden. Manche Stellen sind umgearbeitet, viele sind bereichert worden. Der Leser thue z. B. einen Blick in das Kapitel „über die didaktischen Gesetze"! Findet er Neues — ich glaube es — so soll es mich freuen, sowie es ihn freuen wird; denn das Neue erfreut, besonders wenn es wahr ist. Findet er (der Einzelne) nichts Neues — auch gut oder desto besser; denn ich kann darin nur eine Bestätigung dessen, was ich sage, erblicken; ausgesprochen ist, so viel ich weiß, nicht alles, was ich vortrage, gewesen. — Die neue Ausgabe war eine fortgeführte — inbetreff der Litteratur. Dieses war und bleibt, offen zu gestehen, der mühsamste Teil des Geschäfts. Jedermann klagt über die Flut von Büchern, die uns, wie man sagt, zu ersäufen droht; ich habe auch manchmal geklagt über das Heer von neuen Büchern, die nichts verbessern; aber das Ersäufen hat gute Wege, wenigstens bei den Lehrern. Es giebt Tausende, die sich des Jahres nicht ein Buch kaufen. Ich schmähe sie nicht, ich bemitleide sie: einfach, wenn sie sich keins kaufen können, doppelt, wenn sie es nicht schmerzlich empfinden oder gar nicht wollen. Wir täglich mit der Litteratur Verkehrenden können uns schwerlich in den Zustand eines solchen Mannes hinein versetzen, weil wir uns ohne Litteratur, ohne Umgang mit Büchern, ohne das Lesen von Zeitschriften, ohne Nachdenken und Zulernen nicht denken können. Die Bücher sind Fleisch von unserm Fleisch und Bein von unserm Bein. Sie vermitteln den geistigen Verkehr. Wer von denen, die sich einem geistigen Berufe widmen — der Lehrer rechnet sich doch zu diesen! — könnte, ohne sich selbst zu vernichten, auf Geistesnahrung verzichten? Warum entsprechen die Leistungen so vieler jungen Lehrer, welche die besten Hoffnungen erweckten, nachher doch nicht diesen schönen Erwartungen? Der Grund liegt in dem Vereinsamen, in der Trennung von anregenden, geistweckenden Menschen und von der Litteratur. Denken ist eine

*) Der Lehrer wird freilich manchen Satz mehr als zweimal lesen müssen. Wie läßt sich das entschuldigen? Erstens, durch den oben angedeuteten Grund; zweitens dadurch, daß die Wiederkehr desselben Gedankens ihn (ich hoffe, in der Regel) in anderer Verbindung, unter anderm Gesichtspunkte, erscheinen läßt; drittens durch den unvermeidlichen Umstand — denn einer vermag ja nicht alles — daß dieses Werk mehrere Verfasser hat.

soziale Funktion, und Lesen heißt Denken. Darum höre ich doch immer — oft zu eigener Verwunderung — trotzdem, daß er mich durch seine Päcke und Stöße belästigt, den Bücherjungen gern kommen, und der Anblick der frischen Waren von Leipzig, in den Buchläden aufgespeichert, erheitert mich. Nicht ungern, wenn auch nicht ohne Mühe, habe ich daher, wie meine Mitarbeiter, die Litteratur in den einzelnen Abschnitten des Wegweisers fortgeführt, Veraltetes ausgemerzt und auf das Neue, wenn es mir als das Bessere erschien, hingewiesen, und zwar nach Möglichkeit mit Gründen und so, daß der Leser daraus entnehmen kann, ob die Schrift seinen Ansichten, Wünschen und Bedürfnissen entspricht, oder nicht. Es ist unmöglich, daß uns, trotz der Aufmerksamkeit auf neue Erscheinungen, nicht manches entgangen sein sollte. Wer uns darauf aufmerksam machen wird, verpflichtet uns zu Dank. —

Ein Rezensent der zweiten Auflage meinte, ein Wegweiser müsse den nächsten Weg nach einer Stadt oder einem Dorfe zeigen; er verwirre den Wanderer, wenn er ihm verschiedene Straßen aufzähle oder ihn anrede: „Nun wähle dir selbst den Weg, den du gehen willst!"

Darauf ist leicht zu antworten. Im ersten würde der Herr Rezensent recht haben, wenn alle deutschen Schulen an demselben Orte lägen, will sagen, wenn eine wäre wie die andere, eine sein dürfte wie die andere, und wenn das Lehrgeschäft ein so bewußtlos zu treibendes Ding wäre, wie das Gehen. Im andern würde er recht haben, wenn irgend ein Lehrer der Welt den Verstand entbehren, wenn ein Buch seine Stelle vertreten, wenn der einzelne Lehrer nicht selbst die Augen öffnen und nach seiner individuellen Lage auswählen müßte. Aus diesen Gründen konnte der „Wegweiser" der Mahnung jenes Rezensenten nicht nachkommen. Ja, er würde es nicht gethan haben, selbst wenn er es vermocht. Er will nur Leser, welche denken; er ist so geschrieben, daß er die Wahl des Passenden erleichtert, aber nicht statt der Leser denkt — womit er dieselben nur zu beehren glaubt. Als Ziel oder Ideal schwebte mir bei der Bearbeitung der einzelnen Kapitel dieses Buches vor, was Herder (in der Abhandlung vom Denken und Empfinden) in folgenden Worten andeutet: „Wo es der Mühe lohnt, ist das lebendige Lesen (aus der Seele des Schriftstellers heraus), diese Divination in die Seele des Urhebers, das einzige Lesen und das tiefste Mittel der Bildung. Es wird eine Art Begeisterung, Vertraulichkeit, Freundschaft, die uns da, wo wir nicht gleich (égal) denken und fühlen, oft am lehrreichsten und angenehmsten ist, und die eigentlich das, was man Lieblingsschriftsteller nennt, bezeichnet. Solches Lesen ist Wetteifer, Heuristik". —

Der Wegweiser erscheint, nach wie vor, in einer Übergangszeit, d. h. in einer Zeitperiode, in welcher, auch inbetreff des Schulwesens,

die verschiedensten Ansichten auf einander treffen. Dieser Konflikt ist jedem Beobachtenden und an den Tageserscheinungen Teilnehmenden handgreiflich; keiner von diesen bleibt davon unberührt. Da hilft denn nichts anderes als Selbstdenken, um so mehr, da sich vorhersehen läßt, daß die Gegensätze noch schärfer hervortreten müssen, ehe sie ihre Lösung in einem einstweiligen Frieden (auf Erden ist und bleibt alles provisorisch, transitorisch) finden können. In solcher Zeit kann man nicht in allen Beziehungen sprechen: Mach' es so und so, dann wirst du und dein Haus selig! Verlaß dich auf meinen Rat u. s. w.! Der Denkende sträubt sich gegen solche Zumutung, er will selbst sehen, er will seinen Weg gehen; er hört andere, um dann selbst zu wählen. So meint es dieses Buch mit seinen Lesern. Darum wird es nicht verschmäht, Ansichten und Meinungen mitzuteilen, welche zu den bestrittenen gehören, an welchen der Zeitgeist arbeitet, die er in der nächsten Zukunft bearbeiten muß, weil sie auf unserer Entwickelungsbahn liegen. Der Leser, welcher so ist, wie ich ihn mir wünsche, wird mir für die zu dieser Kategorie gehörenden Andeutungen, Fragen, Wagesätze u. s. w. danken —: Stoff zum Nachdenken, der in dem, was ich gebe, teils seine Begründung findet, teils daraus folgt. Dieselbe Tendenz haben die Anmerkungen und die mitgeteilten Aussprüche anderer. Der Wegweiser für Lehrer will keines Menschen Meister sein u. s. w.

Die dritte Auflage war eine vermehrte, indem zu den Kapiteln der zweiten hinzukamen: 1) über die Stellung der Schule und die äußere Stellung des deutschen Volksschullehrers, welche Stellung er sich zu geben hat in den verschiedenen Beziehungen, in denen er steht, besonders wie er sich und die ihm anvertraute Sache weiter bildet; 2) über die Disziplin der Schule, über die man noch immer viel Geschrei erhebt; 3) über die gerechten, besonders inneren Ansprüche des Lehrers; 4) über den Lehrplan der Schulen. Die vierte ist abermals eine vermehrte: die Anweisung zum Unterricht in der englischen Sprache kam hinzu.

Die Schule ist in Bewegung, weil die Lehrer sich bewegen, und sie bewegen sich, weil die Zeit sich bewegt. Oder sollen sie still stehen, während alle andern fortgehen? Der Bildungsorganismus einer Nation ist notwendig ein verkleinertes Abbild von ihrer weltgeschichtlichen Stellung und Aufgabe. Das Bildungsideal einer Zeit muß auch das Ziel der Bildung durch die Schulen sein. Über jenes gehen die Meinungen auseinander; wie sollte man daher über diese einer Meinung sein können? Man kann sich gegen die Änderungen, Neuerungen, Umtriebe, Streitfragen abschließen — versuche es, wer es vermag! Der denkende, in

und mit seiner Zeit lebende Lehrer wird es nicht vermögen. Das Denken, Überlegen, Prüfen wird ihn vor dem Unglück bewahren, daß er die Tramontane verliert und umherschwankt wie ein Rohr. Die Schule soll die altbewährten Bildungsmittel und Wege festhalten und das als richtig erkannte Ziel unverrückt im Auge behalten; aber darum darf der Schullehrer sich doch nicht gegen die Bewegungen und Erregungen abschließen. Wenn dies einer heutzutage nur ein Dezennium thut, so ist die Zeit um ein Jahrhundert fortgeschritten. Nicht alles, was zur Erregung und Bewegung gehört, kann und muß der Schullehrer lesen und erwägen; aber um die Resultate der Bewegung und die „bewegenden Ursachen" derselben soll er sich bekümmern und dieselben sich aneignen. Dazu ist dieser Wegweiser da; das soll er (auch) leisten. Er will der Zeit, dem Jahre 1850, dem letzten der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, angehören, nachdem das deutsche Reich mehr als tausend Jahre existiert hat und die Art seiner Zukunft im Rate der Götter noch nicht beschlossen zu sein scheint. Es ist ein langer Zeitraum. Sind wir tausend Jahre weiter? Das mögen andere entscheiden. Wir haben es mit der Pädagogik zu thun. Die Pädagogik ist keine Theorie, die um des Wissens willen gelernt wird, sie soll und will nun endlich auch Praxis sein. Das Vernünftige, das durch das Denken über das Leben gewonnene Resultat will wirklich werden, soll durch die Volkserziehung wirklich gemacht werden. Dieses pädagogisch Vernünftige will der Wegweiser bezeichnen, darauf hinweisen. Er führt selbst nichts aus, wandert den Weg nicht; er will andere veranlassen, daß sie ihn (den rechten) wandern. Es giebt viele Wege nach Rom, der ewigen Weltstadt, mancherlei Führer. Der Wegweiser ist einer derselben. Er duldet jene; mögen diese auch ihn dulden! Er will nicht exklusiv sein, nicht einmal abschließend. Ehemals ging man andere Wege und Straßen; jetzt giebt es Eisenbahnen. Ein neuer Wegweiser und Reiseführer muß diese anführen. Einzelne Reisende verunglücken auf Eisenbahnen, manchmal durch eigene Schuld, indem sie den Mahnungen und Warnungen des Führers nicht folgen. Möchte dieses keinem begegnen, der sich unserm Wegweiser anvertraut! Jeder muß seine eigenen Kräfte, Mittel, Verhältnisse, Lage u. s. w. in Erwägung ziehen und überlegen, was ihm und den Seinigen frommt. Glückliche Reise! Der Wegweiser selbst bedarf eines fare well.

Fare well!

Er ist eine Schrift für Schullehrer, für die Männer, die von Gott und Staat folgende Mission erhalten:

Ihr sollt meine Boten sein an die Kinder, die Lieblinge der Götter und Menschen, die künftigen Erben der irdischen und himmlischen Paradiese. Ihr sollt sie mit Liebe empfangen, sie mit Verstand unterweisen,

sie mit Weisheit erziehen. Die langsamen und trägen Geistes sind, habt ihr mit unermüdlicher Geduld an der Hand zu führen, sie zu beleben und zu begeistern. Die da vorschnell und feurigen Blickes sind, werdet ihr zur Besonnenheit und Ruhe erziehen. Zu allem, was schön ist und wohl lautet, werdet ihr den Grund legen, und damit wir uns mit Sicherheit auf die Resultate, die wir von eurer Thätigkeit erwarten, verlassen können, werde ich euch das Gewissen in die Brust pflanzen, ein Richter im Verborgenen, auch da, wo Menschenaugen euch nicht sehen. — Außerdem werden wir euch zu mancherlei wichtigen Diensten nöthig haben. Das Volk schmachtet noch vielfach unter dem Alp des Aberglaubens. Schulmeister heran! Wir werden es von bösen Gewohnheiten zu befreien suchen, die Branntweinpest austreiben — auf! — Wir werden euch die Verbrecherkinder auf den Arm legen — wo irgend ein Verein das Volk berührt, werden wir euch brauchen. Kurz, eurer Hülfe wird man überall bedürfen, wo immer gemeinnützige Zwecke kostenfrei ausgeführt werden sollen. Darum soll auf jedem Dorfe wenigstens *einer* zu finden sein. Darum werdet ihr *jede Art der freien Entwickelung* in euren Gemeinden nicht nur mit Freuden begrüßen, sondern sie nach euren Kräften zu fördern bemüht sein. Die Schulverhältnisse stehen im Wechselverhältnisse mit allen andern. Gedeihen diese: die religiösen, die sozialen, die ökonomischen, die juridischen, die polizeilichen u. s. w., es kommt der Schule zu gut und umgekehrt. Der Schullehrer soll ein Mann des Lebens sein; nichts darf ihn gleichgiltig lassen, was das Leben fördert. „Noch viel Verdienst ist (in und außer der Schule) übrig. Auf, hab' es nur!" — Das ist die Mission der Schullehrer. Mit Recht wünscht man ihnen die Gesundheit und Kraft eines *Germanen*, den Scharfsinn eines *Lessing*, das Gemüt eines *Hebel*, die Begeisterung eines *Pestalozzi*, die Klarheit eines *Tillich*, die Beredsamkeit eines *Salzmann*, die Kenntnisse eines *Leibniz*, die Weisheit eines *Sokrates* und die Liebe **Jesu Christi.** Denn den Schullehrern sind die Erben der Erde und des Himmels anvertraut. —

Dieser Missionare, nicht an die Kinder der Bewohner des Ganges, des gelben oder des blauen Flusses, oder des Missouri oder an andern Enden der Erde, sondern an unsere Kinder, an die Kinder unseres Volkes, giebt es in unserm deutschen Vaterlande Tausende, viele Tausende. Nicht auf alle kann man *Melanchthon's* Wort über *Trotzendorf*: „Er war zum Regieren einer Schule geschaffen, wie *Scipio Africanus* zum Feldherrn" — anwenden; aber geschickter, tüchtiger, besser kann jeder werden. Der „Wegweiser" wird sie nicht alle erreichen, nur einen kleinen Teil. Auch ihm ist darum eine Mission geworden. Möchte er sie würdig vollzogen haben!

Noch mancherlei habe ich auf dem Herzen*); doch ich eile zum Schlusse. Manches steht auch zwischen den Zeilen des Buches. Ich schrieb für den deutschen Lehrer. Verzage nicht, deutscher Lehrer! Erhalte dir die Kraft und den Mut, das Vertrauen und die Liebe! Bleibe eines guten, wenn es sein muß, eines besseren Loses würdig! Das Bewußtsein: der besseren, strebenden Menschheit zugezählt zu werden oder sich zuzählen zu können, ist hoffentlich Dir, wie mir, nicht um ein Linsengericht, ja nicht um einen Purpurmantel feil.

Berlin, Anfang 1844 und Ende 1850.

A. D.

---

*) Von diesem Verschwiegenen will ich doch hier einiges andeuten, und zwar mit den Worten von Männern, in deren Munde sie doppeltes Gewicht haben:

1) „Es giebt keine Menschenklasse, die schwieriger ist und mit der man schwerer fertig wird, als die der Theologen. In alle Verhandlungen mit ihnen kommt Bitterkeit und Parteisucht; ja man spricht sogar von einem theologischen Hasse, und will behaupten, daß er der böseste sei. — Es will mir oft scheinen, als ob es eine Theologie gäbe ohne Religion."

2) „Man darf — will man billig und gerecht sein — die Menschen nicht nach abgerissenen, einzelnen Äußerungen beurteilen und richten; in der Ganzheit und fortgehenden permanenten Lebensstimmung und Richtung muß man sie würdigen."

Worte Friedrich Wilhelm's des Dritten in Eylert's Werk („Charakterzüge" u. s. w.), 1. Teil, erste Ausgabe, S. 395 und 461.

3) „Ich habe nicht gefunden, daß die, welche am meisten von der Theologie wußten, auch die besten Christen waren."

4) „In Württemberg hat man ein Universalmittel, womit man über die mühselige Vorbereitung zum Schulamte hinwegkommt und nachher doch mit Kennermiene über alles abspricht — das ist die Theologie. Wenn man einen zum Gerichtsbeamten machte, weil er ein Theologe ist, so würde man dies für unsinnig erklären; bei der Schule (den Seminaren) aber, die, mit Ausnahme des einzigen Religionsunterrichtes, mit der Theologie so viel oder so wenig zu thun hat, wie die Rechtswissenschaft, ist es Regel, Theologen zu verwenden, die sich zum Lehramte gar nicht vorbereitet haben."

Professor Walz.

3.

Aus den Worten:

an Denzel gerichtet*),

dem die zweite Auflage gewidmet war.

Sie, Hochverehrter! haben ihn gelesen — den groben Angriff, die Schmähung, die auch Ihrem Namen widerfahren — in der diffamierenden Schrift des „großen Hellenisten" **), wie sie ihn nennen. Gelesen — das ist genug. Was man begreift, wessen Entstehung und Verlauf man aus nachweisbaren Gründen und Ursachen abzuleiten vermag, dem ist damit der verwundende Stachel genommen. Nicht ausbleiben konnte der Konflikt des Strebens dieses „großen Hellenisten" und seiner Schar mit dem der Lehrer und Erzieher der Jugend des deutschen Volkes. Schon vor fünf Jahrzehnten wetterleuchteten die Blitze am deutschen Horizont, jetzt brummt auch der Donner dazwischen hinein; unsere Nachkommen werden den entscheidenden Kampf erleben. Altertümliche Bildung und Ansichten, Versenktsein in eine seit Jahrtausenden vergangene Zeit, Hellenismus mit einem Worte, und — deutsche Bildung aus der Gegenwart für die Gegenwart und Zukunft, sind Gegensätze, die, von Menschen repräsentiert, auf einander platzen, wo sie sich treffen. Ein allmählich entstehender Gegensatz offenbart sich zuerst an den äußersten Polen. Es ist nicht der Streit zwischen der Wissenschaft, welche auf konkreter Basis ruht und deren Resultate dem Leben mittelbar und unmittelbar wieder zu gute kommen, sondern es ist die Abstoßung der Abstraktion — mit dem Leben, der toten Formen, wie sie sich in der Buchstabenphilologie konzentrieren, mit einer frische Lebenskeime befruchtenden Bildung. Das Wort ist die Form der Vorstellung und des Gedankens, der Buchstabe

---

*) Dieser Auszug gehört auch noch in die vierte Auflage des Wegweisers: 1) weil die Verketzerungssucht, welche Thiersch gegen Denzel geübt, neuerdings sich gegen andere gewandt hat (siehe unten!); 2) weil das von ihm ausgesprochene Mißtrauen gegen die Richtung der modernen deutschen Volksschule von neuem, und zwar stärker denn je, erwacht ist (siehe gleichfalls unten); 3) weil der Vergleich der vor zehn Jahren bestehenden Thatsachen mit dem jetzigen Zustande den ermunternden Beweis des Fortschrittes dem Leser vor die Augen stellt.

**) Über den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westlichen Staaten von Deutschland, in Holland, Frankreich und Belgien, von Friedr. Thiersch. Stuttgart und Tübingen, Cotta, 1837. (Drei Teile, 6 Thlr.)

der tote Abdruck des Wortes, die abstrakte Wortwissenschaft ein System von Formen. Lebensvoller Inhalt, oder inhaltsvolles Leben ist das Extrem dieses systematischen Formalismus. In diesen äußersten Spitzen offenbart sich zuerst jener Zwiespalt. Daher einmal die Erscheinung, daß alle Stimmen der deutschen Nation, wo sie nur öffentlich laut zu werden Gelegenheit gehabt, sich gegen diesen abgestorbenen Formalismus und zu gunsten der Geistesbildung durch nationale Elemente erklärt haben; dann die Thatsache, daß die Repräsentanten dieses Formalismus, die Hellenisten, den Fortschritt des Lebens der Nation bekämpfen und Chorus machen in dem Geschrei, daß die moderne Bildung, der Realismus, der Industrialismus der Gegenwart und seine Schöpfungen die wahre Geistesbildung unter uns gefährden; die Thatsache, daß sie die Lehrer des deutschen Volkes, deren Streben auf die Geistesbildung der Jugend durch denkwürdigen Inhalt wie durch geistweckende Methoden gerichtet ist, bekämpfen. In allen Epochen der Geschichte sehen wir das Schauspiel, daß die Inhaber von Macht und Ansehen das Heraufkommen entgegengesetzter Richtungen zu hemmen suchen. Leicht begreifen wir daher nicht nur die Entstehung und die Bedeutung dieses Kampfes, sondern auch die Leidenschaft derer, die das Antike verteidigen. Das Gestirn, das sie anbeten, hat den Meridian des Horizontes der deutschen Nation passiert. Es neigt sich zum Untergang. Es ist zwar noch nicht sehr lange her; aber die neu aufgegangenen Sterne bewegen sich in raschem Laufe. Frische Richtungen gewinnen Einfluß, Bahn und Macht; das Leben des deutschen Volkes steigt, und zwar ohne Römertum und ohne Hellenismus, sogar im Kampfe mit demselben; das Volk kommt herauf. Die antike Bildung hört auf, die ausschließliche, die bewunderte zu sein. Daher der Kampf, daher die Leidenschaft der Kämpfenden. Was will die neu erwachte Richtung? Nichts mehr und nichts weniger, als offene und ungeschmälerte Anerkennung der Notwendigkeit der Bildung des deutschen Bürgers und gleiche Berücksichtigung derselben mit der altertümlichen. Die lateinische Sprache war allgemeines Bildungsmittel aller derer, die sich über die unteren Schichten der Gesellschaft erheben wollten. Dieses hat hier und da aufgehört, muß allgemein aufhören, und man muß die Schulen danach einrichten, daß die lateinische Sprache nicht zu den universalen Bildungsmitteln der Jugend der höheren Stände, sondern zu den Vorbereitungsstudien eines Standes, des gelehrten, gehöre. Die Anerkennung der Dringlichkeit dieser Forderung kann man verzögern; ihr ganz und gar auszuweichen ist nicht mehr möglich. Die ganze Masse der Gebildeten in Deutschland in ihrem Streben aufhalten wollen, sie zurückschrauben in das Mittelalter, ins Mönchstum, in das Altertum: die Zeit geht mit Macht ihren Gang vorwärts, der Fortschritt ist, und spottet solcher thörichten Versuche. Leichen kann man einbalsamieren, aber nicht wieder zu neuem Leben erwecken. *)

*) Das Gericht über die Richtung und Thätigkeit der Lehrer an den Gymnasien wird immer schärfer. Ist es ein Wunder, da die Pädagogik täglich Fortschritte macht, jene aber davon so gut wie gar keine Notiz nehmen, und man nicht einmal die Notwendigkeit anerkennt, sie für ihren Beruf, den Beruf des Erziehers, das schwierigste und wichtigste aller Geschäfte, zu bilden?

Also, das Bekämpfen frischer Richtungen der Gegenwart, die Scheelsucht oder gar die Wut über das Heraufkommen des deutschen Bürgertums und einer anderen Art von Bildung begreifen wir, und wir finden darum die Anfeindung der Lehrer der Jugend des deutschen Bürgers ganz natürlich. Jene möchten die einzigen sein und bleiben. Vergebliche, traurige Anstrengung! Mögen sie sich in dichten Reihen zusammenscharen, Synoden und Kongresse halten, neue Ausgaben alter Klassiker (!) verabreden, ganze Schock's neuer Varianten und alter Lesarten sich mitteilen, alte Inschriften entziffern und ihre Auslegungskunst (von der der „große Hellenist" in seiner Schrift, was die Kunst des Hineinverhörens und des Verleumdens betrifft, eine glänzende Probe geliefert) vor den Zunftgenossen offenbaren: vergebens wird ihre Anstrengung sein, gebildete deutsche Bürger des neunzehnten Jahrhunderts von neuem für das Lateintum in den Schulen ihrer Söhne zu begeistern. Tempi passati! Diese Gewißheit bleibt selbst diesen Rückwärtsgekehrten nicht verborgen. Möchten sie gern die Bollwerke ihres toten Formalismus, „die lateinischen Schulen und die Universitäten und die Lehr-

---

Als Belag zu obigem teilen wir eine Stelle mit aus einem geistvollen Buche von einem Sach- und Fachkenner:

„An ihren Früchten wird man sie erkennen, sagt die heilige Schrift. Nun! — was sind denn das für Früchte, die vom Baume unseres gelehrten Erziehungs- und Unterrichtswesens gefallen sind? Wie schmecken sie denn, oder schmecken sie gar nicht?

Da schnallt man dem Knaben eine Last lateinischer und griechischer Bücher um die Brust, schickt ihn dann in die lateinische Schul' oder in's Gymnasium oder gar in ein Kloster, und nun ist der Arme neun bis zehn Jahre hindurch fast jeden Tag bis in die Nacht an die Schulbänke und Studierpulte geschmiedet, geht leiblich und sittlich zu Grunde und lernt am Ende nichts, als unfruchtbares Latein- und Griechischschreiben, um in den Prüfungen zu glänzen. Von einer wirklichen Kenntnis des römischen oder griechischen Altertums, ja, nur von einem vollen, allseitigen Auffassen seiner Meisterschriften ist keine Rede; an wenigen zerrissenen Bruchstücken dieser letzteren wird der Junge herumgeschleppt, mit dem staubigen Wust von Anmerkungen, weitschweifenden Kriteleien, langweiligen unverdaulichen Sprachregeln und Haarspaltereien überschüttet, daß seine Jugendkraft darunter versiegen geht, und er es höchstens zu einer hohlen, nüchternen Geistesdressur und Gelehrsamkeit bringt. Wohl ihm, wenn er später all' den Plunder sich vom Halse schaffen kann. Er hat ja dann nur das einzige zu bedauern, daß er so viele Zeit nutzlos verschwendet hat. Aber die meisten haben dazu keine Kraft mehr, sie sind völlig dürr und hohl geworden in ihrer einseitigen erstorbenen Schulweisheit, und kommen sie später ins Leben und ins Amt, so fehlt ihnen alle Verständnis ihres Volkes und ihrer Gegenwart, und sie wissen sich durch nichts anderes zu halten, als durch die von oben geleitete mechanische Drahtmaschine, in welche sie willenlos eingefügt sind, oder aber sind sie die mürrischen, lebensfeindlichen kleinen Tyrannen des Volkes; im besten Falle bleiben sie gleichgiltige Stubengelehrte, deren Gesichtskreis sich mit dem staubigen Pappendeckel ihrer unfruchtbaren Bücher und mit der Schwelle ihres Studierzimmers begrenzt und vollendet. Wo es aber so bei den „gebildeten" Ständen steht, welche doch die geistigen Vertreter ihres Volkes und dessen leitende Berater sein sollten, da erblühet freilich eine goldene Zeit für die selbstsüchtige, drückende Herrschaft der Fürsten und Pfaffen."

Jäger, Die Gymnastik der Hellenen, Eßlingen, 1850, Seite 35 f.

methoden alten Schlages und Zuschnittes" zu ewiger Stabilität bringen; sie fühlen es selbst, es ist nicht mehr möglich. Möchten sie die Nation gern überreden, diejenigen, welche die Notwendigkeit nachweisen, daß zur Befestigung wahrer Freiheit, zur Erhöhung des Einflusses der Lehrer auf die Schüler, zur Bildung derselben, nicht bloß in wissenschaftlicher, sondern auch in sittlicher und patriotischer Hinsicht die Reform der höheren Bildungsanstalten zeitgemäß sei, als Feinde der wahren Bildung oder gar der Freiheit anzusehen: sie können weder dem Gefühl, daß jeder folgende Tag ihre Bollwerke mehr und mehr ebnet, noch der Gewißheit widerstehen, daß sie sich entweder mit der neuen Bildung versöhnen, oder — untergehen müssen. Ist ja unter ihnen selbst schon lange ernstlich davon die Rede gewesen, wie man die alte Bildung mit der neuen in Einklang bringen könne. Sie zeigen sich — höchst gütig! — zu Konzessionen geneigt. Fürwahr, es ist auch an der Zeit. Denn was in ihr, der gewaltigen, als Keim angelegt ist, dem erscheint auch der Augenblick der Blüte. Wofür das Leben einer ganzen Nation eingetreten, zu dessen Schutz bedarf es keiner künstlichen Bollwerke, keiner Institutionen; das Leben selbst ist sein Wall, und antike, morsche Institute werden seine Entwickelung nicht vernichten. Der Kulminationspunkt der alten Bildung ist gewesen; eine neue Art der Bildung hat begonnen.

Daß beide, ehe sie zu einer höheren Einheit verwachsen, einander feindselig begegnen, liegt in der Art der Entwickelung der Dinge, welche Menschen anvertraut ist. Menschen repräsentieren die Dinge und vertreten sie. Soweit finden wir den Kampf natürlich. Aber den Vorwurf, daß wir Lehrer der Jugend des deutschen Volkes, daß Sie, Hochverehrter! als ein heimlicher Feind des Christentums gewirkt, den konnte niemand erwarten, am wenigsten von einem Manne, der bisher einseitig-antike Bildung durch das klassische Heidentum begünstigt hat. Nach ihrer Versicherung sind sie, er mit seinen Gleichgesinnten, plötzlich über Nacht die besten Christen geworden, sie, aus deren Reihen der abstrakte Rationalismus das Volk bedroht hat; sie, welche, nach allgemein bekannter Thatsache, aus ihren Lateinschulen Katechumenen liefern, die unsere christlichen Pfarrer für eine wahre crux erklären — diese Männer treten auf einmal öffentlich mit dem Vorwurfe auf, daß nicht, wie man bisher geglaubt habe, die Lehrer der Jugend des deutschen Volkes die Wurzel des religiösen Lebens gepflegt, daß diese vielmehr bemüht gewesen, dem Volke den religiösen Boden zu entreißen.*) Solche Schmähung wagt der „große Hellenist" auch gegen Sie auszusprechen. Aber wo Thatsachen, Zustände ganzer Klassen des Volkes das Gegenteil verkündigen, da verhallt die Stimme eines Einzelnen wie die eines Predigers in der Wüste. Die Stimme des Volkes ist eine andere. Dieser können Sie vertrauen. Aus dem dichten Walde deutscher Volksschullehrer erschallt, wenn Ihr Name genannt wird, ein lautes, vielstimmiges Echo, klang- und harmoniereich, wie nicht leicht ein zweites auf dem Gebiete der deutschen Volksschule ge-

*) Jetzt, 1850, belastet man die Lehrer noch mit anderen Vorwürfen; „sie sind auch schuld an der Revolution".

funden werden möchte. Welcher deutsche Lehrer nennete nicht Ihren Namen mit Achtung und Dankbarkeit! Das einsame Krächzen einer atheniſchen Eule*) hebt nur das Konzert, das dieſe anſtimmen! Fahren Sie nur fort, verehrter Mann! für die Jugend des deutſchen Volkes, für deren Lehrer, für deutſche Geiſtesbildung durch Erziehung und Unterricht in bekannter Weiſe fortzuwirken! Die geſteigerte Energie und Strebkraft der Nation in der neuen Zeit kommt wahrlich nicht vorzugsweiſe auf Rechnung altertümlicher Bildung; wohl aber gilt hier der geiſtweckende, erziehende Unterricht, für den Sie Ihr Leben eingeſetzt, als ein bedeutungsvoller Faktor. Dieſe wahrhafte Volksbildung wird ſich trotz der entgegengeſetzten Beſtrebungen vieler Männer von augenblicklichem Einfluß immer weiter und weiter verbreiten, und das Volk wird, den Läſterworten eines in längſt vergangenen Zeiten eingewurzelten Gelehrten zum Trotz, dafür dankbar ſein. Dieſe Gewißheit erheitere und verſchönere Ihnen, würdiger Mann, den Abend Ihres Lebens! Gewiß, ſchlägt einſtens — Gott gebe, ſpät!**) — die Stunde Ihres Abſchieds; Tauſende von Lehrern drücken Ihnen Herz und Auge in dankbarer Rührung.

Ihnen, Verehrter! für mein Teil davon ein Zeugnis zu geben, das war die Abſicht, als ich es mir erlaubte, Ihren gefeierten Namen an die Spitze dieſes Buches zu ſtellen — eine Stimme aus dem Volke!

Berlin, Ende 1837.

A. D.

---

*) Der „große Helleniſt", der „pädagogiſche Triumphator durch Deutſchland" hat ein Heer von Gegnern gefunden, er iſt verſtummt. Selbſt ſeinen geiſtvollſten Gegnern hat er nicht Rede geſtanden. Dieſe ſind:

1) Dr. Mager in ſeiner, unten noch anzuzeigenden deutſchen Bürgerſchule, Stuttgart, 1840, bei Sonnewald. (1 Thlr. 7½ Sgr.)

2) Dr. Schmitthenner in ſeiner Schrift: Über das Kultur- und Schulweſen. Erſtes Bändchen: Die Kulturverfaſſung von Naſſau, Heſſen-Darmſtadt und Rheinpreußen, gerechtfertigt gegen die Verleumdungen des Hofrats Thierſch in München. Gießen, 1839, Heyer. (22½ Sgr.)

Eine ſtärkere, heftigere Polemik kann es nicht geben. Es iſt eine wahre Vernichtung des Gegners. Aber die Schrift hat außerdem einen ſelbſtändigen bleibenden Wert. — Noch dies:

Der Verketzerung und öffentlichen Anklage, welche Thierſch kaum vor einem Luſtrum gegen deutſche Lehrer erhob, iſt er nun ſelbſt, mit ſämtlichen Philologen verfallen. Die Nemeſis iſt diesmal ſchnell geweſen. — Aber ſo pflegt es zu gehen, wenn man einem einſeitigen Prinzip Gehör giebt. Naturgemäß borniert es den Inhaber (den von ihm Beſeſſenen), er kann nicht anders. Das erklärt ſein Thun, rechtfertigt es aber nicht, und jeder freiere Mann erklärt ſich gegen ihn.

**) Leider iſt obiger Wunſch nicht wahr geworden. Denzel ſtarb, noch ehe der zweite Teil dieſes ihm gewidmeten Buches erſchienen war. Seine Werke, und folglich ſein Andenken, wirken im Segen fort. „Lebe im Ganzen!" war eine Grundmaxime Schillers; ſein Landsmann Denzel hat ſie befolgt.

4.

Aus der Vorrede zur ersten Auflage.

Der Zweck dieses Wegweisers ist: Bildung und Fortbildung der Lehrer der Volksschule im weiteren Sinne des Wortes.

Zur Erreichung dieses Zweckes, insoweit er durch eine Schrift erreichbar ist, schien mir wesentlich erforderlich: 1) Aufstellung des Endzieles der Lehrerbestrebung; 2) Nachweisung allgemein richtiger didaktischer und methodischer Grundsätze: 3) Anwendung derselben auf die einzelnen Unterrichtsfächer des Volksschulunterrichts; 4) Hinweisung auf die bedeutendsten Schriften, durch welche der Lehrer sich die erforderliche allgemeine und besondere Bildung erwerben, und welchen er als Führern bei der Praxis des Unterrichts sich anvertrauen könne.

In den verschiedensten Fächern des Unterrichts alles selbst leisten zu können, was jetzt mit Billigkeit erwartet werden muß, schien mir jenseits der Grenzen meiner Zeit und meiner Kraft zu liegen. Ich sah mich daher nach Mitarbeitern um, und es gelang mir, sie zu finden. Deshalb hat diese Schrift mehrere Verfasser. Ihre Namen sind auf dem Titel wie in dem Inhaltsverzeichnis angegeben. Die übrigen Abhandlungen rühren von mir her.

Ich glaube, daß das Einzelne dadurch gewonnen, das Ganze nichts verloren hat. Die Einheit liegt in der Übereinstimmung der allgemeinen Grundsätze. Damit will ich — was ich hiermit ausdrücklich erkläre — keineswegs behaupten, daß zwischen meinen Ansichten und denen meiner Mitarbeiter überall und in allen Stücken eine vollkommene Übereinstimmung stattfände. Vielmehr gebe ich das Gegenteil zu. Wie wäre eine absolute Kongruenz und Identität der Meinungen und Überzeugungen selbständiger Menschen auf den so vielseitig bestrittenen Gebieten der Erziehung, der Religion und der Psychologie auch nur möglich? — Wo nun in vorliegender Schrift oder an welchen Stellen und in welchen Beziehungen die Ansichten der Verfasser der verschiedenen Abhandlungen divergieren, das aufzufinden ist, meine ich, ein so unschweres Geschäft, daß ich es dem einzelnen denkenden Leser überlassen zu dürfen glaube.*) Wenn zwei Personen

*) Des hochgeachteten Rezensenten dieser Schrift (in der Allgemeinen Schulzeitung 1840, Nro. 195 ff.) Wunsch, ich möge an den betreffenden Stellen überall meine abweichende Ansicht von der meiner Mitarbeiter aussprechen, habe ich nicht erfüllt. Ich meinte, dieses sei überflüssig, da der Wegweiser die Denkkraft und die Untersuchung der Leser überall in Anspruch nehmen wolle und — vermöge seiner Tendenz — müsse.

ihre Überzeugungen offen und wahr aussprechen, so erkennt der unbefangene Dritte alsbald den Grad der Übereinstimmung und der Abweichung derselben. Meine Mitarbeiter haben einzelne Teile, ich habe das Allgemeine der Methode bearbeitet. Wo es nun zwischen jenen und diesen an Harmonie fehlen sollte, da trete der prüfende Lehrer hinzu und füge zu den beiden ihm vorgelegten Ringen einen dritten, der jene verbinde.

Zweierlei Kriterien kann ich als Entscheidungsgründe zwischen obwaltenden verschiedenen Ansichten im allgemeinen und im vorliegenden Falle im besonderen den Lesern empfehlen.

Das erste besteht darin, daß das Besondere mit dem Allgemeinen übereinstimmen muß, sich demselben also zu fügen hat, vorausgesetzt, daß das Allgemeine wahr ist. Wohnt daher den Bestimmungen und Satzungen des allgemeinen Teiles dieser Schrift überzeugende Kraft bei, so muß das Besondere, welches mit diesem Allgemeinen nicht übereinstimmen sollte, darnach gestaltet und umgeändert werden.

Das andere Kriterium oder der zweite Kanon, nach welchem über die Wahrheit oder Falschheit vorkommender Behauptungen entschieden werden kann, liegt in den hochwichtigen Worten der Schrift: „Die Wahrheit wird euch frei machen.“ Darin ist die Folgerung enthalten, daß diejenigen Ansichten, Überzeugungen und Sätze, welche die Abhängigkeit und Unselbständigkeit oder gar die Knechtschaft des menschlichen Geistes herbeiführen oder verlängern könnten, geradezu und unbedingt als falsch und verderblich verworfen werden müssen. — Ein Wegweiser zur Bildung, besonders solcher, welche die freimachende Wahrheit fortzupflanzen den Beruf haben, soll nicht zur Knechtung, sondern zur Befreiung des menschlichen Geistes beitragen.

Diese beiden Kriterien oder dieser doppelte Kanon wird denkende Leser dieses Buches — nur solche wünscht es sich — bei der ihnen zugemuteten und hingeschobenen Aufgabe der Ausgleichung etwaiger Differenzen in dem einen und dem andern Teile sicher leiten. Ich halte es für Anmaßung eines Schriftstellers, wenn er wähnt, daß in bestrittenen Gebieten die Wahrheit ausschließlich auf seiner Seite sei, und ich verlange von jedem vorurteilsfreien, nach Wahrheit und darum nach stets vollkommnerer Läuterung seiner Überzeugungen strebenden Manne, daß er die seinen Ansichten entgegengesetzten gern vernehme, und von jedem selbständigen und nach Selbständigkeit strebenden Geiste erwarte ich, daß er das Geschäft der Prüfung für wahr ausgegebener Sätze nicht andern auflaste, sondern mit Mut und Vertrauen selbst übernehme, und ich lobe und preise darum diejenige Schrift, welche ihre Leser dazu veranlaßt und auffordert, weil ihr Verfasser dadurch das Vertrauen zum endlichen Siege der Wahrheit an den Tag legt, und offen und thatsächlich bekennt, daß er selbst seine Überzeugung nur der Wahrheit unterwerfe. — Auf diese Erklärungen und Bestimmungen lege ich so viel Wert, daß ich die Leser auffordere, sie immerdar vor Augen zu haben. — —

Die ganze Schrift ist eine theoretisch-praktische. Verbreitung richtiger Einsichten und Erhöhung praktischer Tüchtigkeit sind ihre Zwecke. Sie ist

keine philosophische Schrift, aber sie huldigt philosophischen Grundgedanken, und zwar denen der empirischen Psychologie oder der Erfahrungsseelenlehre. Die Pädagogik ist nicht ein rein spekulatives System, sondern ein Inbegriff von Gesetzen und Regeln, welche aus dem Nachdenken über die Natur des menschlichen Geistes und über die Resultate langer Erfahrung geschöpft sind. Will sie auf allgemeine Anwendung Anspruch machen, so darf sie sich nicht an ein neues, noch nicht in der Prüfung bestandenes oder noch nicht ins Leben eingedrungenes System, selbst wenn dieses wissenschaftlich das richtigste sein sollte, anschließen, sondern sie muß sich an das Ergebnis allgemein anerkannter Grundsätze halten.

Als das Ziel der Entwickelung der Unmündigen durch Unterricht und Erziehung betrachte ich die Mündigkeit, welche sich durch die Fähigkeit, sich selbst zu regieren und zu bestimmen, kund thut. Das Hauptmittel, um die Jugend dahin zu führen, ist die Selbstthätigkeit, wodurch der Mensch sich aus sich selbst herausarbeitet und gestaltet.

Dieses Prinzip setzt gegenwärtig auch die in der Kultur begriffenen Völker in Bewegung; sie streben nach Selbstregierung, Selbstbestimmung, kurz Selbstthätigkeit.

Unser (der modernen Schule) Erziehungs- und Bildungsprinzip stimmt also mit dem jetzt die Welt bewegenden Prinzip überein. Wir sind also, wenn wir jenem folgen, in kultur- und zeitgemäßer Thätigkeit begriffen, die deshalb keiner weiteren Rechtfertigung bedarf. —

Bestimmt ist sie für strebende Jünglinge und strebende Lehrer. Darum eignet sie sich weder für solche, die ohne eigenes Nachdenken auf einem ausgetretenen Wege fortwandeln, noch für die, welche in irgend einer Zeit ihres Lebens die Aufgabe ihrer Bildung für vollkommen gelöset erachten. Vielmehr will sie von Anfang bis zu Ende die Prüfung und Forschung der Lehrer in Anspruch nehmen. Auf absolute Richtigkeit aller einzelnen Sätze kommt es daher nicht an, und die Schrift macht keinen Anspruch darauf. Ja, es sollte mir leid thun, und ich würde die mir gestellte Aufgabe gar nicht gelöset haben, wenn nicht sehr vieles in dem Buche verschiedener Ansicht und Beurteilung anheim fiele. Ich rechne darauf, daß der Leser ein selbständiges Urteil gewinne, sich eigene Ansichten bilde, und darum alles näher erwäge, nichts auf Treue und Glauben hinnehme, sondern prüfe und untersuche.

Es giebt viele, welche meinen, man müsse den Lehrern nur Richtiges, Unbedingtes und Absolutes hingeben, und sie zur unbedingten, wenn auch zum Teil erzwungenen und sklavischen Annahme und Befolgung der aufgestellten Satzungen bestimmen. Zu diesen gehöre ich nicht. Ich kann mir keine wahre, selbsteigene, d. h. zu eigen gewordene Bildung denken ohne Untersuchung und Prüfung, ohne Selbstdenken und Anstrengung. Darum dürfen dem werdenden Lehrer die verschiedenen Ansichten, welche über bestimmte Gegenstände obwalten, nicht vorenthalten werden. Der mündliche Unterricht hat in dieser Beziehung unendliche Vorzüge vor dem schriftlichen. Denn jener kann sich nach der Individualität der Schüler richten und sie zur Auffindung der verschiedenen Ansichten veranlassen. Aber auch eine

Schrift, welche der wahren Lehrerbildung zu dienen bestimmt ist, kann und soll in dieser Beziehung einiges leisten. Ich habe mir dabei enge Grenzen gesetzt. Ich glaubte, auf die Meinung (obgleich ich sie für ein Vorurteil halte) Rücksicht nehmen zu müssen, daß man sich selbst in betreff der Theorie der Lehrerbildung, der Methodik ꝛc. nicht von dem (scheinbar) Festliegenden weit entfernen dürfe. Von derselben abweichende Ansichten haben mir einige Hindeutungen auf die Verschiedenheit der Meinungen, auf zweifelhafte und bezweifelte Ansichten diktiert. Ich würde weiter gegangen sein, hätte ich nicht geglaubt, mir selbst Fesseln anlegen zu müssen. Denn die Erregung der Selbstthätigkeit halte ich, wie im Schüler so im Lehrer, für den Triumph seiner formalen Entwickelung und Bildung.

Gegen das Vor- und Nachsprechen, gegen die traurige Herrschaft der Autorität in Sachen der Bildung möchte ich mitwirken. Das Reich dieser Herrschaft ist größer, als man, selbst mit Phantasie begabt, vermuten sollte. Diktiert man nicht noch, selbst in Schullehrerseminarien, die Weisheit? Läßt man sie nirgends mehr auswendig lernen? Besteht bei vielen Lehrern nicht jetzt noch das Wesen ihrer Lehrform in dogmatischem Vortrage, und die scheinbare Thätigkeit der Lernenden — zum Lehren zu Befähigenden — eigentlich in geistiger Passivität? — Das aber ist eine Schmach für jede gesunde Methodik. — — —

Geht einer meiner Wünsche in Erfüllung, so mißbraucht man die vorliegende Schrift nicht in solcher Weise. Findet sie, was ich hoffe, in Lehrerseminarien Eingang, so gebe sie geistigen Lehrern und nach Selbstbildung strebenden, für die Wahrheit begeisterten, darum edlen jungen Männern Gelegenheit, das tiefste geistige Bedürfnis Strebender: Entwickelung der Selbstthätigkeit, zu befriedigen. Welcher Genuß ist größer für Lehrende und Lernende?! Darum nehmet nichts von dem, was in dieser Schrift vorkommt, auf Treu und Glauben an, untersuchet alles, kritisiert und polemisiert, berichtiget das Unrichtige — es sollte mir, wie gesagt, leid thun, wenn nichts Unrichtiges in ihr enthalten wäre — und bildet euch selbstthätig weiter aus! Dazu mitzuwirken, darin suche ich meinen Lohn und meine Ehre.

Das Übrige sagt das Buch selbst. Es ist nichts Vollkommenes, kann nichts Vollkommenes sein und wird nicht dafür ausgegeben. Auch ihre Verfasser sind noch im Lernen begriffen, wollen noch lernen. Nur zur Fortführung der allen strebenden Lehrern gemeinschaftlichen Sache hoffen sie mitgewirkt zu haben. Sie huldigen dem System des Fortschritts.

Berlin, im Dezember 1834.

5.

Aus der Vorrede zur zweiten Auflage.

Das Buch ist schlecht — muß ich selbst sagen, wenn ich es mit dem vergleiche, was es sein könnte. Der Schullehrer ist ein geplagter, ein be-

engter Mann. Bedenke man nur das eine: er ist an die Stunde, an die Minute gebunden. „Dem Glücklichen schlägt keine Stunde." Da kann von Genie, Genialität und anderen hohen Dingen nicht die Rede sein. Ein Verein von Umständen, von welchen jeder für sich allein hinreichend ist, eines Menschen Strebkraft zu schwächen, fesselt ihn an die Erde. Darum haben seine Arbeiten auch einen Erdgeschmack. Es ist kein Wunder.*)

O, ich wollte auch anders schreiben, wenn ich immer die besten Stunden meines Daseins der stillen Meditation und Konzeption widmen könnte; wollte mich mehr und mehr zu höheren Ansichten erheben, wenn ich meine Aufsätze auf dem Milleschauer in Böhmen — auch keines der letzten Zeichen Seiner Größe und Güte — zu schreiben hätte, wo man zu Gedanken und Darstellungen bestimmt werden könnte, wie sie in der Genesis und in den Reden unseres Meisters vorkommen; wollte mich von Angelerntem, Abgestorbenem, Totem, schlechten Vorurteilen und abergläubischem Wahne mehr befreien, wenn mich nicht gleich anderen das Schicksal träfe, welches auf dem Stande der Volksschullehrer lastet. Was Goethe von Tiedge sagt, gilt von jedem von uns: „Er würde bessere Gedanken haben, wenn es ihm besser ginge." Ich wundere mich nur, daß es noch so geht, wie es geht, daß doch hin und wieder noch frisches Blut vorhanden. Ich klage nicht um meinetwillen, ich klage gar nicht; ich deute auf Verhältnisse hin, welche vieles erklären. Ich selbst bin einer der wenigen Glücklichen, die des Sonntags ein Glas Wein auf dem Tische haben können — „und wohl dem hochbeglückten Hause, wo das ist kleine Gabe". Setzet den Lehrern der Jugend des Volkes eine reichlichere Nahrung auf den Tisch, frisches Fleisch zu Mittag und des Sonntags ein Huhn in den Topf oder einen Braten mit Backobst**), und für ihn und sein Weib, und wenn der Amtsbruder zuspricht, einen Labe-, Freuden- und Ehrentrunk — und ihr werdet sehen, nicht bloß die Lehrer gedeihen besser, indem ihr Recht und Gerechtigkeit übet und altes Unrecht sühnet: sondern auch die Erziehung und die Lehre gedeihen besser; und wenn dann die Lehrer reden und schreiben, so haben sie bessere, frischere Gedanken. Jetzt erliegt der Geist, bei weitem der meisten, unter der Last, die auf ihnen ruht. Sechsundzwanzig öffentliche Unterrichtsstunden die Woche, es ist ein Maximum für jede Manneskraft, wenn sie mehr als fünfundzwanzig Jahre vorhalten soll. Bei den Gymnasiallehrern gilt solches als Grundsatz, bei ihnen, die mehr herangewachsene Knaben oder Jünglinge lehren, die alle auf demselben Klassenstandpunkte stehen. Darum sind sechsundzwanzig Unterrichtsstunden bei einem Volks-

*) Der Vielbeschäftigte gedenke jedoch auch des Ausspruchs Zschokkes (siehe seine „Selbstschau", I. Seite 285):

„Wer mit Minuten zu wuchern weiß, findet zu allem ein Übermaß von Zeit, wenn auch nicht zu allem das volle Maß der Kraft." Beispiel: Schleiermacher, welcher, wenn er ein paar Minuten Zeit hatte, arbeitete.

**) In den sächsischen Fürstenschulen kommt solches an Festtagen auf den Tisch, „damit" — wie einer der kurfürstlichen Stifter sich ausdrückt — „es fürstlich hergehe". Von dem Tische der meisten Schullehrer gilt dies noch bis zum heutigen Tage: es geht — wenn sie es haben — fürstlich bei ihnen her.

schullehrer, der in der Regel 60, 80, 100, 150 und mehr Kinder von verschiedenem Alter unterrichten und erziehen soll, gewiß ein Maximum des Maximums. Aber man frage nach, wer von ihnen mit der Zahl 26 davonkommt! Sind derselben nicht in der Regel 36, 40 und mehr? Ruft nicht der Abend, wo jeder glückliche Handwerksmann feiert, sie in die Abendschule, der Sonntag in die Sonntagsschule? Und wer ist nicht genötigt, um des lieben Brotes willen Privatstunden zu suchen! Und wie werden diese bezahlt, wenn man diese Löhnung mit dem Honorar für Tanzmeister vergleicht? Was Wunder, daß sie frühzeitig verknöchern und versteinern, und daß man ihnen bis zum heutigen Tage „den Schulmeister ansieht". Und die sich sträuben gegen dieses grausame Geschick, wie keuchen sie der kurzen, glücklichen Ferienzeit entgegen, damit es ihnen einmal werde wie anderen Sterblichen, damit sie einmal die Stunden des Tages nicht zu zählen brauchen und vergessen können, ob es Montag oder Dienstag ist. Wie eilen sie — die Glücklicheren unter ihnen, die sich das Gefühl der Jugendfrische und die Erinnerung daran erhalten, und ein Reisegeld haben ersparen können — am ersten Tage der Ferien über das Weichbild ihres Wohnortes hinaus, um „von allem Wissensqualm entladen sich im Tau des Himmels frisch zu baden", um durch Fußtouren die Beine zu stärken und dadurch den Kopf, damit sie mit einiger Erfrischung — wieder da anfangen können, wo sie aufgehört.

Die Natur des Lehr- und Erziehungsgeschäfts ist gewiß nur sehr wenigen bekannt. Unmöglich würde man sonst die Lehrer in den Zuständen belassen, in welchen sie sich befinden. Man sollte zwar meinen, man brauche nur auf die Beschaffenheit der Kinder und auf eine Zahl von 50 hinzuweisen, um es begreiflich zu machen, was es heiße, sie zu unterweisen und zu bilden. Wohl, viele gedenken dessen mit einem horror; aber sie gehen daran vorüber, bemitleiden höchstens auf Augenblicke den unglücklichen Mann, wenn sie ihn nicht gar als einen solchen verachten, der sich habe bestimmen lassen, zeitlebens mit Kindern und Kindereien zu versieren. Welchem Schicksale viele der strebenden Jünglinge, die sich, in der Regel von edlem Eifer beseelt, dem Amte des Schullehrers widmen, entgegengehen: sie wissen es nicht. Aber sie fühlen es nachgerade — wenn es zu spät ist zum Umkehren. Dieses Gefühl sollte man nicht über sie kommen lassen, um der Gerechtigkeit, um der Humanität, um der lieben Jugend willen. *)

---

*) Sollte es wohl möglich, menschenmöglich, oder gar wirklich sein, daß ein einflußreicher Schulleiter dem Magistrate einer Stadt auf das Verlangen, ihm einen tüchtigen Lehrer vorzuschlagen und auf die Versicherung, daß das Gehalt zwar vorerst nur 200 Thlr. betrage, aber nächstens aus disponibel werdenden Fonds erhöht werden solle, geantwortet: es bedürfe der Erhöhung nicht, er könne ihnen bei einem Gehalt von 180 Thlr. die tüchtigsten Subjekte (Subjekte!) nennen?! — Über die Pyrenäen töne das neulich für die Geistlichkeit von der Königin von Spanien gesprochene Wort herüber: „Armut und Dürftigkeit würdigen herab und machen verächtlich." Auch die Schule ist eine streitende. Die für sie arbeiten, müssen so lange kämpfen, bis sie

So ist denn auch dieses Buch geworden, wie es geworden. Ich kenne seine Schwächen, aber ich war unfähig, sie zu bannen. Darum ist es gewiß kein leeres Wort, wenn ich sage, daß ich mich freuen werde, wenn ein anderer mehr leistet. Aber zugleich fordert es die Aufrichtigkeit, zu gestehen, daß ich meine, es werde noch das Seinige leisten — anregen zum Nachdenken — über Schlendrianismus und Mechanismus erheben — für die große Sache der Jugendbildung befeuern — auch manches Neue vorführen. Manches Neue? Ach nein, nichts, was nicht irgendwo und wann von irgend einem Sterblichen, wenigstens in Andeutungen, gesagt worden. So hoch geht unsere Selbstschätzung nicht. Aber so weit, daß wir meinen: manches Neue für die Mehrzahl der Lehrer und Leser*); so weit, daß wir glauben, hoffen zu dürfen: der Wegweiser werde manchen ganz geistlosen Büchern, die direkt für Lehrer, zur Förderung ihrer Bildung, geschrieben sind und etwa noch geschrieben werden sollten, den Weg verrennen. Aber es wird schwer halten. Denn die Geistlosigkeit erbt sich fort wie eine Krankheit. Man sehe in die Schriften hinein, die noch neuerdings in der Tendenz des Wegweisers erschienen sind, und urteile! Also spreche ich, nicht um anzuklagen, sondern weil es so ist und weil es ein Übel ist. Ich klage gar nicht an, noch weniger werfe ich einen Stein auf meine Gefährten. „Sie würden ja bessere Gedanken haben, wenn es ihnen besser ginge.“ —

Zum zweitenmal wird das Schiff vom Stapel gelassen. Es ist ein Frachtschiff. Die erste Reise dauerte drei Jahre. Ein Schiff, welches sich so lange auf der See hält, bleibt von Stürmen und Anfällen nicht verschont. Der heftigste, den es erfahren, blies aus der Gegend, wo die Mosel mit dem Rhein sich vermählt. Der Feind witterte Korsarenfracht.**) (Siehe weiter unten im Texte.) Dann erblickte er in der Tendenz des Wegweisers einen Angriff auf die Religion — was er so Religion nennt. Aber wie wäre darüber zu streiten? Das Schiff segelt einem Hafen zu: der Humanität.***) Sie will es ausbreiten und mehren, wo es den Anker aus-

---

siegt, und man muß so lange rufen, bis man uns hört. Ich würde mich verachten, wenn ich nicht für die Interessen meines Standes mitkämpfte, für die großen Interessen der öffentlichen Erziehung, deren Gedeihen, außer anderem, was wir besitzen, geknüpft ist an dieselben Bedingungen, von welchen v. Münchhausen das Wohl der Georgia Augusta ableitete:

„Honos et praemium“,

Ehre und Belohnung der Lehrer.

*) „Geistlose Philologen des Altertums haben diese Interpretationsmanier, jeden späteren Schriftsteller aus allen früheren zusammenzulesen, bis zum Ekel weit getrieben. — Sie denken sich jedes Werk mechanisch aus seinen äußeren Einflüssen zusammengesetzt und entstanden.“

Hoffmeister in seinem Schiller, I. Seite 86.

**) „Entwickelung ist flacher Rationalismus“ — hieß es bloß ehemals so?

***) Das schöne Wort „Humanität“ wird, wie fast alle Wörter hoher Bedeutung, unter uns in so verschiedenem Sinne genommen, daß es notwendig scheinen möchte, sich gegen Mißverstand zu schützen. Ich sage daher kurz:

1) Humanität = Gerechtigkeit. Gott bewahre mich, der Humanität, welche bei der Erziehung der Jugend Ernst und Strenge, die in sehr

wirkt. Sie ist das Panier, zu dem es geschworen, sie ist sein objektives Prinzip. Und sein subjektives: Entwickelung des Individuums von innen heraus. Darum ist es wahr: es bekämpft im Prinzip die Religion, welche mit diesen Prinzipien sich nicht verträgt. Aber heißt das „die Wurzel des religiösen Lebens überhaupt vernichten?" *) Die neuere Richtung der Erziehung und des Unterrichts bekämpft die Passivität, bekämpft das mechanische Lernen, bekämpft den Tod. Sie will nicht, was man lernen nennt; sie geht darauf aus, daß der junge Mensch erlebe, was er zu lernen hat. Denn das Erlebte hat man gelernt — für ewig. Das Christentum wird auch nicht gelehrt, sondern gelebt. Das ist der tiefe, umfassende Inhalt und Begriff des Prinzips der Anschaulichkeit des Unterrichts. Wir stehen erst an dem Anfange seiner Ausführung. Ganz durchgeführt, wird es jedweden Unterricht umgestalten. Erleben, nicht erlernen, wenigstens unmittelbar, selbstthätig, teilnehmend erlernen. Solches will die Zeit, die Gegenwart ist, die lebendige Zeit, jeder Zeitgenosse, der an ihrer Entwickelung mitarbeitet. Ohne Übertreibung oder Paradoxie kann man sagen, daß sich die verschiedenen Bestrebungen unserer Zeit auf die Grundthätigkeit des unmittelbaren Erlebenwollens zurückführen lassen. Daher in der Religion die Verwerfung des abstrakten Rationalismus, die erneuerte Anschließung an die konkrete Erscheinung des Erlösers und die Anerkennung der Wichtigkeit des subjektiven Wertes des Religionslehrers; daher auf dem Gebiete des Staatslebens die Nichtigkeit des Regierens durch Befehle und Gesetze, welche in dem Leben der Nation keine Wurzel haben, die Forderung einer Teilnahme derselben an der Gesetzgebung, wie die Verwerfung einer entlehnten, spekulativ ersonnenen, nicht an die Bedürfnisse und die historische Gestaltung des Volkslebens sich anschließenden Konstitution; daher in der Wissenschaft die Anerkennung des Hohlen und Nichtigen der puren Abstraktion; daher auf dem Gebiete der Schule das Verwerfen alles Regelwerks, dessen Entstehung der Schüler nicht aus einzelnen Fällen erkennt; daher die vielen, wenn auch zum Teil mißlingenden Versuche, dem Studium des Allgemeinen, z. B. der Grammatik, konkrete Grundlagen zu geben (Hamilton und Jacotot); daher die immer weiter sich verbreitende Überzeugung von der Nichtigkeit der Buchstabenphilologie, an der Stelle eines lebendigen Sprach- und Sachunterrichts; kurz, daher alle Bewegung in der Wissenschaft, in der Religion, in dem Leben, in der Schule. Das Lebens- oder Er-

---

vielen Fällen allein die wahre Humanität ausmachen, verwirft, das Wort zu reden.

2) Humanität = Bewußtsein, daß das Innerste, das Substantielle der Menschheit, göttlicher Natur ist. Kurz: Humanität = Christentum.

*) Obiges „— — —" war die Behauptung des ungenannten Kritikers. In solchen Fällen ist die Verborgenheit jedesmal ein Unrecht. Denn wenn ein Lamennais während der ersten Phase seiner Geistesentwickelung sagt: „Sobald man die Autorität der Kirche hinwegnimmt und in ihr nicht mehr den unfehlbaren Richter über die Lehre sieht, bleibt von der Religion keine Spur übrig", so weiß jedermann, in welche Kategorie dieser Ausspruch gehört. Darum hätte sich der Rezensent nennen sollen. Es war nicht genug, daß er in der Zeitschrift für katholische Theologie und Philosophie auftrat.

lebungsprinzip wird Unterrichtsprinzip. Es besteht darin, daß der Schüler veranlaßt wird, alle unmittelbaren Vorstellungen, als Fundament und Material alles gemachten oder begriffsmäßigen Erkennens, zu erfassen. Anschauungen lassen sich bekanntlich*) nicht mitteilen wie Begriffe. Das Wesen des wahren Unterrichts besteht also nicht in Mitteilung, sondern in der aktiven Bestimmung des Schülers zu Anschauungen, zu selbstthätiger Ergreifung der Urwahrheiten. Die Witterung, die jener Feind von dieser Tendenz des Wegweisers hatte, spornte ihn zu dem groben Angriff. Er hatte recht — von seinem Standpunkte aus. Unser Prinzip duldet keine Religion des passiven Glaubens, keine Religion toter Worte oder Formeln, keine Religion der bloßen Zerknirschung und äußeren Versöhnung — denn es verlangt ein ewiges Werden und Streben, innere Entwickelung durch den Gebrauch der von Gott verliehenen Kraft, Schaffen des Guten in Liebe zu Gott und Menschen, geistiges Wirken, so lange es Tag ist — es ist eins mit der Religion des Fortschrittes in jeglicher Beziehung**) — Humanisierung der ganzen Welt, bis zu den Juden hinab. Auch sie sind Menschen, haben ihre unverlierbaren Menschenrechte und werden auch die bürgerlichen Rechte erlangen, trotz der Dekrete der sächsischen Kammern.***) Das ist, wie ich hoffe, klar genug gesprochen.

Nun muß ich mir die Freiheit nehmen, über das Ganze und über einzelnes noch einiges zu sagen.

Zuerst noch einmal, daß ich der leb- und farblosen Richtung vieler Lehrer entgegenwirken wollte. Die Litteratur ist ein Spiegel des Lebens; sie sollte die Blüte desselben sein. Nun betrachte man die Mehrzahl der Schriften von Lehrern und für Lehrer! Wird einem das Herz dabei warm und dick? fühlt man sich gestärkt durch Gedanken, belebt für die höheren Dinge? Tritt einem ursprüngliches Leben, eigentümliche Denkart, energisches Streben entgegen?†) Haben sie die Meinungen, die sie vortragen, in Ge-

*) Wissenschaftlich hat dies in vorzüglicher Weise nachgewiesen Bolzano in seiner Wissenschaftslehre. Erster Band. § 72. Sulzbach 1837.

**) „Weil nichts vollkommen ist, was besteht, so ist das höchste Darstellbare der Fortschritt."
Dahlmann, Die Politik, erster Band, S. 9. 2. Aufl. Leipzig 1847.

***) Lieset man diese und gedenkt dabei der Zustände, unter welchen die Juden, z. B. in der „Judenstadt" in Prag, erliegen, so begreift man H. Heines Wort: „Das Judentum ist keine Religion, sondern ein Unglück."

†) „Die Eigentümlichkeit des Wegweisers besteht in nichts anderem, als darin, daß derselbe ganz darauf berechnet ist, den Lehrer zu eigenem Denken über sein Thun und Treiben in der Schule zu veranlassen, ihm zu wahrer Selbständigkeit in seinem Fache zu verhelfen und ihn zu der allein Segen bringenden Selbstthätigkeit in seinem Wirken zu befähigen. Es ist hier der Ort nicht, zu untersuchen, welche teils allgemeine, teils spezielle Ursachen die Schuld tragen, daß diese Forderung des Selbstdenkens und selbständigen Wirkens im ganzen noch so selten erfüllt wird; die Thatsache jedoch steht leider fest genug, und — so leuchtet von selbst ein, wie wichtig und unerläßlich es ist u. s. w." Kirchenrat Lorberg, in der Allg. Schulz. 1840, Nro. 195.

sinnungen verwandelt, prägen sie die Gesinnungen in Thaten aus und gehen ihre Ansichten aus Thaten hervor? Ach, meistens kalter, geistloser Buchstabenkram, lebloses Regelwerk, Fortpflanzung der Geistesknechtschaft — und ein Stil, daß es kein Wunder ist, daß die Menschen, die im Leben stehen und wirklich leben und die frischen Blüten einer bewegten, aus anderen Quellen herrührenden Litteratur genießen, den Schullehrer für einen lebendig toten Gliedermann halten, verdammt zum Gebrauch und Genuß ganz ungenießbarer Produkte. Wie fängst du es nur an, habe ich mich oft gefragt, die Genossen deines Lebensberufes zu wecken, zu bewegen, zu erregen? Ich habe es oft nicht gewußt. Die magistrale Form durfte auch nicht ganz verloren gehen, und ich selbst leide natürlich an den Fehlern des ganzen Standes. Auch ich habe nicht freie Tage, sondern nur Fragmente von Tagen. Daher schreibe ich auch nur Fragmente. Meine Kollegen haben nur Zeit genug, um Artikel zu lesen. Aber ich hätte gern lebendige Artikel geliefert. Hier und da habe ich in den Text und unter den Text eine Anmerkung geschrieben, die als Denkferment für einen Tag oder ein paar wirken kann. Der Mensch irrt; „er irrt, so lange er strebt." Aber das Streben selbst sollte man doch bei keinem vermissen. Nur strebend ist menschlich-geistiges Leben möglich. Ich habe oft an Lessing gedacht: „Wenn Gott in seiner Rechten alle Wahrheit, und in seiner Linken den einzigen, immer regen Trieb nach Wahrheit, obschon mit dem Zusatze, mich immer und ewig zu irren, verschlossen hielte, und spräche zu mir: Wähle! ich fiele ihm mit Demut in seine Linke und sagte: Vater, gieb! die reine Wahrheit ist ja doch für dich allein!" Es ist ein kühnes Wort, aber kein unbescheidenes; vielmehr geht es aus einer Überzeugung hervor, die keinen Sterblichen verdammt. Verdammt? Schreckliches Wort. Hoffentlich kennen die Leser seinen Inhalt nur vom Hörensagen. Hoffentlich schwören sie auf keine Lehrformel! Hoffentlich gehören sie zu den Denkern und nicht zu den Muckern!! Hoffentlich bemühen sie sich nicht, Adler in Eulen zu verwandeln!!! Hoffentlich suchen sie ihre Bestimmung nicht im Meinen, sondern im Thun!!!! — Doch ich muß einlenken.

Die in den einzelnen Abhandlungen aufgestellte Litteratur enthält das, was die Verfasser für das Beste halten. Es ist eine reich besetzte Tafel. Möchten die Lehrer nur recht gesunden Appetit und Assimilationskraft mitbringen! Sie sollten es machen wie der Löwe, der das Hasenfleisch, welches er verschlingt, in Löwenblut verwandelt.

Die Charakteristik der Bücher ist nicht gleichmäßig und wird bald zu gedehnt, bald zu gedrängt erscheinen. Aber bloße Titel thun es auch nicht. Was erfährt man von Büchern, welche der nouveau manuel de l'école élémentaire, Paris 1836, pag. 206 also empfiehlt: ouvrage philosophique — ouvrage très-sérieux — ouvrage populaire etc.? Dadurch lernt man weder den Inhalt noch die Form der charakterisierten oder vielmehr nicht charakterisierten Bücher kennen. Darauf aber kommt es an, wenn man sich zum Ankauf eines Werkes entschließen soll. Übrigens stimmen wir der Ansicht desselben Buches, die in folgenden Worten enthalten ist, bei (pag. 206): Si nous suivions nos principes rigoureusement, nous bornerions notre choix à une vingtaine de volumes; il n'en faut pas davantage au

maître le plus savant, et nous n'en avons pas un plus grand nombre, qui soient vraiment classiques. Nous serons pourtant obligés, d'en citer un plus grand nombre, quelques-uns des instituteurs les plus aisés désirant connaître tout ce qui est un peu remarquable. Notre liste serait vraiment trop courte, si nous nous bornions à ce qui est absolument classique, en prenant ce mot dans l'acception d'éminemment bon.

Aber die Leser des Wegweisers werden und sollen nicht alle namhaft gemachten Schriften lesen. Was nicht für den einen ist, ist für den andern. Und was nicht für mich ist, es freut mich doch, etwas davon zu hören. Man glaubt ja sonst, man kenne das Universum!

— — — — — — — — — — — — — — — — — — — —

Der ganze Wegweiser will das Fortschreiten in Lehre und Leben begünstigen. So sei es! *) Wie wird man nach einem Jahrhundert, vielleicht schon nach einem Viertel desselben, auf die Ansichten der Verfasser dieses Buches hinabschauen, wie wird man sich freuen, manches überwunden zu haben, das auf ihnen noch zentnerschwer lastet! In freieren Stunden steht die Gewißheit des raschen Umschwungs der Dinge in der nächsten Zukunft lebendig vor meiner Seele. Das veränderte Leben wird die Lehre verändern. Alles wird reger, frischer, freier werden. Wir werden aus dem leidigen Verwischen der Unterschiede in den Strebungen und den Charakteren, aus der Sucht, eine farblose Mitte zu gestalten, herauskommen; den leidenden, alles geduldig hinnehmenden Gehorsam wird man nicht mehr für die Grundeigenschaft eines Christen erklären; die kalte wissenschaftliche Liebe wird sich in heiße Liebe verwandeln; man wird nicht bloß einmal sagen, was man für das Rechte hält, und dann schweigen („dixi est — salvavi animam"), sondern man wird so lange reden, bis man gehört wird; die Gelehrten werden nicht bloß für ihr Wissen leben, sondern auch für ihren Glauben, das Gewissen höher achten als das Wissen und sittliche Unbescholtenheit für die erste Bedingung aller bildenden Einwirkung auf Jünglinge und die ganze Nation; es wird wieder Männer geben, welche nicht zu allem, was ihnen angesonnen wird, Ja sagen, sondern welche, wo Pflicht, Gewissen und Ehre es verlangen, sollte man ihnen auch mit Verfolgung lohnen, Nein sagen; Summa: das Leben wird gewinnen und mit ihm die Lehre. Erkennt man dann, daß auch dieses Buch ein Kleines dazu beigetragen, so ist seine Mission erfüllt und freudig räumt es dem Besseren den Platz. Möchte solches schon morgen der Fall sein!

Berlin, Ende 1837. A. D.

---

*) „Variez l'instruction suivant les besoins et les progrès du temps; qu'elle se perfectionne sans cesse, qu'elle ne devienne jamais stationaire."
Réglement pour les écoles primaires, en 1833, pag. 56.

„Es kommt dem Lehrer zu, sowohl seine Zeit als seine Schüler zu beurteilen, und darauf zu sehen, daß die Einheit des Geistes nicht verloren gehe in der Mannigfaltigkeit des Wissens, der Mensch nicht aufgelöset werde und verdunste in dem Gelehrten."
Tegnér, Die Kirche und Schule Schwedens ꝛc. Stralsund 1837, S. 138.

6.

Schlußwort.

Die Jahre 1848 und 1849 liegen hinter uns, wir haben mancherlei erlebt. Hat das Erlebte unsere pädagogischen Ansichten und Überzeugungen als nichtig, verkehrt und verderblich nachgewiesen, oder bestätigt? Folgten wir bisher Grundsätzen, so wandelbar wie gewisse Einrichtungen im Leben, oder haben sie, weil basiert auf die ewige Menschennatur, eine bleibende (wenn auch in manchen äußerlichen Beziehungen veränderliche) Beschaffenheit und beständige Dauer?

Darauf muß der Leser selbst antworten.

Welcher Ansicht dieses Buch huldigt, der Leser kann es aus dem aus früheren Jahren mit hinüber Genommenen ermessen.

Die Pädagogik will und soll Menschen zu Menschen erziehen. Mit örtlichen, zeitlichen Verhältnissen, mit veränderlichen Zuständen, mit Sondertümern ꝛc. hat sie es zunächst gar nicht zu thun*); sondern mit den Gesetzen, an welche die Entwickelung der Menschennatur geknüpft ist. Diese sind auf der ganzen Erde dieselben. Folglich ist auch der Menschenerzieher an allen Orten auf der Erde derselbe, nach 1848 derselbe wie vor 1848, nur vielleicht, weil er zugelernt hat und reifer geworden ist, etwas entschiedener.

Der Menschenerzieher soll im Kinde den Menschen entwickeln, die selbstthätige Entwickelung desselben fördern.

Trägt er, wenn er dieses thut, dadurch zur Entwickelung der Nation bei, oder befördert er deren Stillstand und Tod?

Die Antwort auf diese Frage bringt die Entscheidung, was der Lehrer als solcher überhaupt zu thun habe, wodurch er seinen Beitrag liefere zur Fortentwickelung seiner Nation und der ganzen Menschheit.

---

*) Nach Weber in Bremen hat sie es sogar nicht einmal mit der Erziehung zur Freiheit zu thun. Auch das müsse sich von selbst machen und — macht sich von selbst.

Dazu ist ihm Gelegenheit geboten, wo nur Kinder, Schüler und Zöglinge sind.

Und dieses eben ist überall seine Pflicht.

Man kann sie ihm verbieten oder erschweren; unmöglich kann man sie ihm nicht machen.

Der entwickelte Mensch entwickelt, wo er nur thätig wird; der sich fortentwickelnde regt andere zu gleichem Thun an. Das ist ebenso notwendig, wie dies, daß der, der warm ist, andere erwärmt, und daß der, der nicht warm ist, andere kalt läßt.

Ich will daher dem Lehrer nur noch zweierlei raten.

Erstens die Liebe zur Arbeit, die Arbeitsamkeit. Man höre darüber die Worte eines anderen!

„Der alttestamentliche Fluch (1. Mos. 3, 17—19) enthält nicht die wahre Bedeutung der Arbeit. Was wäre die Menschheit, wenn sie nicht arbeitete? Blieben nicht alle ihre Kräfte unentwickelt? Bildet nicht unsere Thätigkeit den ganzen Inhalt unseres Lebens? Würde es eine Geschichte geben — wäre der Mensch mehr als ein naturhistorisches Individuum, wenn er nicht arbeitete? Finden wir nicht in unseren Bestrebungen unsere Freude, unser Glück? — Die Arbeit ist also Folge einer inneren Notwendigkeit, und es bedurfte keines Fluches, um der paradiesischen Trägheit ein Ende zu machen und die Arbeit hervorzurufen. Ich arbeite also nicht, weil ich durch einen auch mir geltenden Fluch dazu verurteilt bin, sondern weil ich erkenne, daß ich ohne Thätigkeit nichts bin und werde, daß ich ein schales, abgeschmacktes, langweiliges, kurz ein miserabeles Leben führen würde, wenn ich nicht arbeitete; die Arbeit ist mir also keine Last, sondern eine Lust; sie ist das Edelste, Beste, was ich kenne; ich betrachte sie als das Mittel zur Erreichung der Zwecke meines Daseins. Mir und meinen Zöglingen gilt also als ein oberstes Prinzip die Mahnung: Arbeite nicht aus Zwang, sondern aus Lust! Das ist Sittlichkeit, das ist Freiheit, d. h. aus Erkenntnis hervorgehende Selbstbestimmung. Das ist Glückseligkeit!" (Krause.)

Zweitens dieses: Vertraue der Natur, folglich auch der Menschennatur, was mit anderen Worten nichts weniger heißt, als: Vertraue dem Schöpfer, der sich in der allgemeinen und in der Menschennatur, in und durch „Natur und Geist" offenbart; befördere, wie Er, die nie stillstehende Entwickelung, den unendlichen Fortschritt, ohne den leisesten Zweifel an der Heilsamkeit desselben in jeder Beziehung für alle Klassen der menschlichen Gesellschaft!

Berlin, im Herbst 1850.

Diesterweg.

Erster Teil.

Das Allgemeine.

Das Allgemeine.

I.

Die Bestimmung und Aufgabe des Menschen- und Lehrerlebens.

Gott, der Herr, setzte den Menschen auf die Erde, damit er seine Bestimmung erfülle. Wie nichts in der ganzen, unendlichen Schöpfung ohne Zweck, Ziel oder Bestimmung dasteht, so hat auch der Schöpfer des Menschen ihm selbst ein höchstes Ziel gestellt, damit er durch Erfüllung seiner irdischen Bestimmung dasselbe erreiche. Wenn die bewußt- und willenlosen Werke und Geschöpfe der Hand Gottes: Sonne, Mond und Sterne, die Elemente mit den Steinen und Pflanzen ꝛc., ihre Bestimmung niemals verfehlen, indem sie den Kräften und Gesetzen, die der Herr der Natur in sie hineinlegte, in blinder, absoluter Notwendigkeit gehorchen; wenn die Tiere unter der unumschränkten Herrschaft des Instinktes gleichfalls mit untrüglicher Sicherheit dem Willen des Schöpfers gemäß leben, weil sie auch unter dem Gesetze der Naturnotwendigkeit stehen: so kann dagegen der seiner selbst bewußte, sich mit Willkür oder mit freiem Entschluß bestimmende Mensch seine Bestimmung zum Teil oder auch gänzlich verfehlen. Er steht nicht unter dem blinden, keine Wahl und Freiheit zulassenden Gesetze der äußeren Notwendigkeit, sondern unter dem Gesetze der innern Freiheit. Nicht instinktartig wird er dem eigentlichen Ziele seines Lebens zugeführt; nur mit klarem, hellem, besonnenem Bewußtsein ist es zu erreichen. Gesetzt, bleibend gesetzt ist es ihm von dem Schöpfer selbst; aber der blinde Instinkt nennt es ihm nicht mit zweifelloser Gewißheit und zeigt ihm nicht den Weg und die Richtung zu demselben. Ohne klares Selbstbewußtsein, ohne geistige Untersuchung und Prüfung kennt er weder das Ziel, noch die Bahn, die zu demselben hinführt, noch die Mittel, die er zu wählen hat, um dasselbe mit Sicherheit zu erreichen.

Daher ist es von jeher die ernste Aufgabe der tiefsten Denker und Fortbildner des Menschengeschlechts gewesen, das Ziel oder die Bestimmung des Menschenlebens mit Untrüglichkeit zu bestimmen. Es ist dies ein Gegenstand von der unermeßlichsten Wichtigkeit. Irren wir in der

Auffassung unserer Bestimmung, so verfehlen wir die Aufgabe unseres Lebens, und wir werden nicht, was wir werden sollen. Es ist ein grauenhafter, schrecklicher Gedanke, umsonst oder vergebens gelebt zu haben, erschaffen gewesen zu sein zu einer erhabenen, großen, unendlichen Bestimmung, begabt mit Anlagen und Kräften, die über alles Glänzende und Herrliche der irdischen Welt hinausgehen — vergebens und umsonst!

Begierig fragen wir daher nach der Bestimmung des Menschenlebens und nach der Aufgabe, die daraus jedem einzelnen Menschen erwächst. Denn da der Mensch nicht nach blindwaltenden Gesetzen, in dumpfem, unbewußtem Hinleben seine Bestimmung zu erreichen vermag, so muß er dieselbe mit Klarheit des Geistes erkennen und seine ganze Kraft sein ganzes Leben hindurch daran setzen, sie zu erfüllen. Des Menschen irdisches Leben liegt im stetigen Ablaufe der Dinge, in der Zeit. Was er erstreben will, gelingt nur allmählich, nicht auf einmal und plötzlich. Aber das Ziel muß von Anfang an ihm fest vor Augen schweben, und das Streben nach demselben darf ihn nimmer verlassen. Verklärt es sich ihm im Ablaufe seines Zeitlebens auch immer mehr und mehr: dunkel erkennen oder ahnen muß er es doch von der Zeit an, wo das klare Selbstbewußtsein in ihm erwacht. Das Ziel des Lebens läßt sich nicht in einem nach Jahren zum voraus abzugrenzenden Zeitraume erreichen; nur im Gange der Entwickelung des Lebens selbst.

Wir fragen daher nach dem Begriff und dem ihm entsprechenden Ausdruck, welche uns die Aufgabe des Lebens nennen.

Es giebt zwei Quellen, aus welchen der Mensch diese Erkenntnis schöpft: die Mitteilung der Erfahrung und des Nachdenkens anderer Menschen, die vor uns gelebt haben, und der eigene Geist — Überlieferung und Selbstdenken. Nicht ausschließlich schöpft der einzelne Mensch die Wahrheit aus einer dieser Quellen; er muß sie beide benutzen. Er muß sich umsehen nach dem Ergebnis der Geschichte im Ablaufe der Jahrtausende und dieses Gegebene mit prüfendem Geiste untersuchen. Darum erforscht er mit Sinn und Geist den Inhalt unserer heiligen Bücher, lauscht den Aussprüchen der Weisen der Vorzeit, fragt die denkende Mitwelt, damit ihm die Aufgabe des Lebens des ganzen Menschengeschlechts und die eigene in voller Klarheit vorschwebe und er zugleich die Mittel erkenne, welche ihm die Erreichung derselben verheißen. Dies ist vor allem die große, heilige Aufgabe des für die Wahrheit begeisterten Jünglings. Nachdem er unter dem Prinzip der Autorität aufgewachsen, in dem Glauben und in der Überzeugung seiner Väter erzogen worden, tritt er in der Fülle seiner Kraft und unbeengt durch die Sorgen und Kämpfe des Lebens mit dem alten Göttersohne Herakles auf den Scheideweg des Lebens, wo ihm die Frage nach dem Wesen seiner Bestimmung aufgeht und ihn mit unendlicher, heiliger Sehnsucht ergreift. Er will den Pol seines Lebens kennen lernen, damit er unwandelbar nach ihm strebe — den Mittelpunkt seines ganzen Daseins und Wirkens. Es ist eine erhabene, heilige Zeit, wo der Mensch sich solche Fragen stellt; wo ihn jede wahre Antwort, die seiner heißen, brennenden Begierde wird, mit heiligem Feuer durchglüht und den Entschluß in ihm zur Reife bringt, sein Leben daran zu setzen, das Ziel zu erreichen. In dem wahren, edlen, tiefen Jüngling ist es

nicht ein vorübergehender Rausch der Begeisterung und des Enthusiasmus; die Begeisterung begleitet den tieferen Menschen in das Leben hinein und leuchtet ihm und befeuert ihn durch die Tage und Nächte des Daseins hindurch, damit er nur sein Leben nicht verliere. Die Bestimmung des Menschen ist eine Aufgabe des Lebens. Wann sie erreicht sei, es läßt sich von dem Lebenden nimmer und nimmer sagen; er erreicht sie im Streben; das Streben, das bleibende, ewig junge, frische Streben auf der rechten Bahn ist die Erreichung, die Erfüllung.

Darum fragen wir nach dem Inhalt unserer heiligen Bücher, nach den Aussprüchen der Weisen aller Zeiten, nach den lauteren Sprüchen unseres eigenen Inneren.

Es wäre zum Verwundern, wenn der Ausdruck der Antwort auf die Frage, die wir uns stellen, zu allen Zeiten, aus dem Munde der verschiedensten Denker, der eine und gleiche wäre. So ist es nicht, so kann es nicht sein. Aber im wesentlichen, in dem Kerne, in dem Geiste werden sie alle übereinstimmen. Denn die Bestimmung des Menschen ist für alle die eine und gleiche, wie verschieden auch der Ausdruck, die Bezeichnungsweise sein möge. Verschieden ist und bleibt die Eigentümlichkeit der Menschen, verschieden ihr Standpunkt; und darum zeigt sich ihnen das Wahre der Dinge von verschiedenen Seiten. Wie verschieden daher auch die Antworten auf unsere Frage lauten mögen, in der Hauptsache sind sie einig und gleich.

Die heilige Schrift bezeichnet das Wesen der menschlichen Bestimmung mit den Ausdrücken: Gottähnlichkeit, Gottesfurcht, Frömmigkeit, Liebe zu Gott und dem Nächsten (Divinität). So lautet die Antwort von dem religiösen Standpunkte aus. Ihre Wahrheit und Erhabenheit springt in die Augen. Wie auch der Einzelne, nach seinem individuellen Standpunkte, nach dem Maße seiner Bildung und Kultur sich das höchste Wesen denken möge, es ist und bleibt ihm das Höchste, das er denken kann, also das erhabenste Ideal aller seiner Wünsche und Bestrebungen. Natürlich entsteht nach der Auffassung jener Antwort die weitere Frage nach dem Inhalt und der Bedeutung der Frömmigkeit, der Gottähnlichkeit, was sie sei und worin sie bestehe. Darum ist es gut, wenn wir auch andere Aussprüche über denselben Gegenstand vernehmen.

Philosophen und andere Männer nennen als Ziel des Menschenlebens die Vernünftigkeit — Tugend*) und Glückseligkeit — die Wahrheit oder Wahrhaftigkeit — das Wahre, Schöne, Gute — die Humanität. So lautet die Antwort aus dem philosophischen Gesichtspunkte.

Noch andere bezeichnen als das Ziel der Vollendung die Bildung überhaupt, oder die Entwickelung aller Anlagen und Kräfte des Menschen, oder die Selbstthätigkeit. Dieses ist der formale Gesichtspunkt. Oder man verbindet das formale mit dem materialen Elemente und nennt als Bestimmung des Menschen: die Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Schönen und Guten.

Alle diese Ausdrücke sind hauptsächlich nur der Form nach verschie-

*) „Der ethische Zweck der Erziehung läßt sich am richtigsten durch den Ausdruck „„Charakterstärke der Sittlichkeit““ bezeichnen.“ Herbart.

den; im wesentlichen sind sie gleich. Wie dir daher der eine oder andere Ausspruch am meisten zusagen möge, auf dem Standpunkte, den du einnimmst, wähle ihn und halte ihn fest: Vernünftigkeit, Humanität, Divinität ꝛc., oder wie du willst. Vielleicht verdient der Ausdruck: Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren und Guten den Vorzug vor allen anderen. Er enthält ein formales Prinzip: die Selbstthätigkeit, und ein materiales: das Wahre und Gute, oder das Wahre, Schöne und Gute. Die Selbstthätigkeit besagt, daß der Mensch nicht leidend und duldend, in Selbstwegwerfung und Selbstvernichtung, sondern in Thätigkeit und Anstrengung seine Bestimmung anzustreben habe; sie spricht aus, daß der Mensch den Grund seines Strebens und Handelns in sich selbst zu suchen, aus sich heraus zu nehmen, daß er sich selbst zu bestimmen habe, d. h. das Prinzip der freien Selbstbestimmung, die Freiheit ist damit gesetzt. Der materiale Inhalt, das Wahre und Gute, nennt den objektiven Gehalt des Lebens. Durch das Ganze wird also der Gedanke dargestellt, daß dem Menschen durch die Ideale des Wahren und Guten für immer und ewig die Ziele des Strebens genannt seien, die er mit freier Selbstbestimmung, in reiner Liebe zu ihnen, als den höchsten Gütern der Menschheit, mit Anstrengung und Aufbietung aller seiner Kräfte zu erringen habe. Dieses ist und bleibt das eine, erhabene, ewige Ideal aller einzelnen Menschen und des ganzen Geschlechts, welches dadurch Gott, der das Wahre und Gute an sich ist, ähnlich wird. — Von zwei verschiedenen Seiten läßt sich, wie eben angedeutet, die Idee der Bildung fassen; nämlich entweder als ein außer dem Menschen Befindliches, an sich Vollendetes, das er sich als Vorbild und Zielpunkt seines Strebens vorhält, oder als ein durch seine Entwickelung allmählich Werdendes. Jenes stellt die religiöse, dieses die philosophische Idee der menschlichen Bildung dar. Beide sind nicht in ihrem Wesen, nicht in ihrem Ziele, sondern in den Anfangspunkten und Richtungen verschieden. Im ersten Falle sucht man die Idee der Bildung dem einzelnen Menschen als das Vollendete vorzuführen, ihn für dasselbe zu gewinnen und ihm zu zeigen, daß er durch Anstreben an dieselbe die edelsten Keime seines Wesens entwickele; im andern Falle entwickelt man den Gedanken der persönlichen Freiheit als ein Erzeugnis des vernünftigen Geistes bis zu der Vollkommenheit, wo sie mit dem Sein des vollkommensten Wesens übereinstimmt. Dort wird das Göttliche zuerst gesetzt, der Mensch wird durch dasselbe verklärt; hier beginnt man mit dem Sittlichen und erhebt es bis zur Übereinstimmung mit dem Göttlichen. Dort will man den Menschen von Gott aus erziehen, hier zu Gott hin. Jenes ist der religiöse Humanismus, dieses der philosophische oder anthropologische. Der erste beginnt mit der Frömmigkeit und führt zur Sittlichkeit; der zweite verklärt die Sittlichkeit zur Frömmigkeit. In ihrer Vollendung sind sie eins (identisch), die Übereinstimmung des Glaubens und Wissens. Das Christentum enthält die religiöse Idee der Bildung. Es ist vollendet in sich. Aber seine Auffassung ist verschieden, je nach dem Standpunkte der einzelnen Völker und Individuen. Mit der Bildung entwickelt sich die Vorstellung von seiner Vollendung immer deutlicher und erhabener; es bleibt das ewige Ziel aller lebendig strebenden Menschengeister.

Dieses Lebensziel zu erreichen, ist eine unendliche, erhabene Aufgabe. Sie ergreift und begeistert den Jüngling und den Mann und steht über dem Horizonte des Lebens fest und unwandelbar wie der Pol des Himmels. Sie vollkommen und ganz zu lösen, es mag keinem sterblichen, endlichen Wesen, wie der Mensch ist, gelingen; aber wahr und ewig ist ihr Sinn, ihre Bedeutung. Mögen einzelne Ereignisse des wechselvollen Lebens mich für Augenblicke oder längere Zeit von der Richtung zu diesem Ziele meines Daseins verschlagen; mögen menschliche Schwächen und Verirrungen mir den Glanz dieser ewig leuchtenden Sonne verdunkeln: ich kehre, ist der Sinn für das Edle und Große nur einmal und sicher in mir erwacht, wieder zur rechten Bahn zurück, und nach Zerstreuung der Wolken leuchtet mir das ewige Gestirn wieder mit erneuertem Glanze. Fest und unwandelbar steht im Menschen, in dem die Menschheit Wurzel geschlagen und in dem das Bewußtsein seiner großen Bestimmung hell geworden, der Entschluß, sein Leben dem Dienste des Wahren und Guten zu weihen, mit aller Anstrengung, trotz aller Hindernisse und Schwierigkeiten, das für wahr Erkannte in seinem Leben zu realisieren. „Vor einer Vernunft ohne Schranken" — sagt Schiller — „ist die Richtung zugleich die Vollendung, und der Weg ist zurückgelegt, sobald er eingeschlagen worden." Durch unausgesetztes Streben nach dem Ziele seines Lebens löset er die Aufgabe des Lebens. Sie ist ihm von seinem Schöpfer gesetzt; er setzt sie sich selbst; er macht sich die Erziehung seiner selbst zur Lebensaufgabe; das Leben ist ihm die Schule zur Erziehung für die Vollendung der Menschheit in ihm selber.

Über einen Gegenstand von solcher Wichtigkeit, wie der eben besprochene, fügen wir noch einige Erläuterungen und Aussprüche anderer bei.

Das an die Spitze gestellte Erziehungs- und Bildungsprinzip: Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Schönen, Guten, welches ein formal-subjektives (Selbstthätigkeit) und ein real-objektives Moment (das Wahre, Schöne, Gute) enthält, wird manchem vielleicht wegen seiner Allgemeinheit, die jedoch nicht mit Unbestimmtheit zu verwechseln ist, nicht zusagen. Aber diese Allgemeinheit ist ein Vorzug. Die Gegner werden wissen wollen, was das Wahre, Schöne, Gute sei. Denen erwidere ich: Das läßt sich nicht absolut, für alle ewige Zeiten festsetzen. Es wechselt mit den Zeiten. Das Wahre, Gute, Schöne ist dem Jüngling, wenigstens zum Teil, ein anderes, als dem Greise.*) Auch das Menschengeschlecht hat eine Jugend und ein männliches Alter. Die Wahrheit ist nichts Fertiges, sondern ein Werdendes. Es giebt für Menschen nicht eine, in keiner Beziehung unveränderliche Wahrheit. Die Wahrheit ist ein Erzeugnis der Menschheit, ein Produkt ihres Standpunktes und ihrer Bedürfnisse. In ihrer Jugend erzeugt sie die den

*) So wenig wie der Mensch, so wenig vermag ein Volk oder die Menschheit zu allen Zeiten dasselbe. Oft begreift man es kaum, daß man zu der oder der Zeit dieses oder jenes vermochte. Alles Irdische ist an Bedingungen geknüpft. Darum ist es auch eine so große Thorheit, von einem Manne, der etwas geleistet hat, zu fordern, er hätte auch noch anderes leisten sollen, und zu begehren, er hätte ein anderer sein sollen, als er gewesen. Es ist die Frage, ob dann irgend einer irgend etwas geleistet hätte. Virtuose Eigenschaften und einseitige Richtungen bedingen einander.

Bedürfnissen der Jugend entsprechende, im Mannesalter die männliche Wahrheit. Mit dem Menschengeschlechte befindet sie sich in ewigem Fluß.*) Nichts ist dauernd, als der Wechsel. Das nachfolgende Geschlecht verliert oft nicht bloß die Wahrheit, welche ein früheres Geschlecht beglückte, sondern auch sogar das Verständnis derselben. Nichts ist darum der Natur des Menschen widersprechender, als das Dringen auf unwandelbare, unveränderliche Ansichten und Überzeugungen. Jedes unabänderliche, d. h. für unabänderlich erklärte Dogma beengt den menschlichen Geist und beeinträchtigt den Fortschritt nach immer höherer und höherer Erkenntnis. Deshalb darf ein allgemeines Erziehungs- oder Bildungsprinzip keinen positiven, für alle Zeiten festgestellten Inhalt enthalten, sondern es kann nur aus einer formalen Bestimmung (Selbstthätigkeit) mit dem Ziele wohin (das Wahre, Schöne, Gute), ganz allgemein ausgedrückt, bestehen.

Wenn Curtmann als Erziehungsprinzip die „christliche Zivilisation" aufstellt, so ist das gleichfalls ein allgemeines Prinzip, wenn auch weniger allgemein und universal als das obige. Auch es trägt den Charakter der Veränderlichkeit an sich. Denn die christliche Zivilisation ändert sich mit den Zeiten. Unser Prinzip fordert von dem, der sich zu ihm bekennt: Strebe jeder Zeit das an, was dir deine Überzeugung als das Wahre und Gute aufstellt! Darin liegt die Anerkennung der Rechte der Subjektivität. Der Mensch soll seiner eigenen lautern Überzeugung von dem Rechten und Guten folgen. Die Überzeugung von dem, was das Rechte und Gute sei, darf sich ändern und ändert sich in der Regel in jedem fortschreitenden Menschen; nur die Gesinnung, das jedesmal für wahr und gut Erkannte zu wollen, soll sich nicht ändern. Jenes Prinzip huldigt daher dem Gedanken eines ewigen Fortschritts der Menschheit. Ihm zufolge giebt es keinen objektiven Maßstab, nach dessen Inhalt für alle ewigen Zeiten der Wert der Menschen gemessen werden könne. Einen solchen feststellen, ist Beschränktheit; ihn auf Individuen anwenden, Ungerechtigkeit. Statt, wie es recht ist, die Menschen im Flusse und nach dem Charakter ihrer Zeit und ihrer Subjektivität zu beurteilen, werden dann selbst die allertüchtigsten und darum individuellsten in ein Prokrustesbett geschoben und — verworfen. Statt uns — sagt Goethe bei Eckermann von Schiller und sich selbst — zu kritisieren und zu bekritteln, sollten die Zeitgenossen sich freuen, daß sie zwei solcher Kerle, wie wir sind, gehabt haben.

Der Endzweck aller gesellschaftlichen Verbindungen der Menschen (der Staatszweck) ist nach Fichte die Kultur, d. h. „die Übung aller Kräfte auf den Zweck der völligen Freiheit und Unabhängigkeit von allem, was nicht wir selbst, unser eigenes Selbst ist. Diese Kultur zur

*) „Überzeugungen wiedergeben; volkstümliche, in den Gemütern der Menschen erstorbene Dogmen wiedererwecken; wiederherstellen, was die Zeit zerstört hat, ist ein unsinniges Wort; es heißt, gegen die Natur und den Geist der Geschichte ankämpfen; es heißt, in einem der Vorsehung und Geschichte, die die unsichtbare Spur derselben ist, zuwiderlaufenden Sinne vorwärts schreiten; man kann an keinem Ziele anlangen, als wenn man in dem Geiste vorwärts schreitet, in welchem der Herr die Ereignisse und Ideen lenkt, der Lauf der Zeit geht nie zurück." Lamartine (Reise in dem Orient).

„Jede Wahrheit ist ein Kind der andern, ein Kind der Zeit." Ders.

Freiheit ist die einzig mögliche Bestimmung des Menschen, insofern er ein Teil der Sinnenwelt ist; welcher höchste sinnliche Zweck aber wieder nicht Endzweck des Menschen an sich, sondern letztes Mittel zur Erreichung seines höheren geistigen Endzweckes ist, der völligen Übereinstimmung seines Willens mit dem Gesetze der Vernunft. Alles, was Menschen thun und treiben, muß sich als Mittel für diesen letzten Endzweck in der Sinnenwelt betrachten lassen, oder es ist ein Treiben ohne Zweck, ein unvernünftiges Treiben."

„Niemand wird kultiviert, sondern jeder hat sich selbst zu kultivieren.*) Alles bloß leidende Verhalten ist das gerade Gegenteil der Kultur; Bildung geschieht durch Selbstthätigkeit und zweckt auf Selbstthätigkeit ab." (Fichte.)

„Wenn dem Schüler nacheinander gesagt wird: Mache dich selbst vollkommen (Leibniz, Wolf) — jede Handlung ist gut, welche einen wahren Satz ausdrückt (Wollaston) — Tugend ist, jedes Ding nach seiner Natur betrachten (Clarke) — recht handelt, wer so handelt, daß diejenige Maxime, nach welcher er in einem einzelnen Falle handelt, allgemeine Maxime werden könnte (Kant) — sittlich gut handelt man, wo man, als unbeteiligter Zuschauer, mit dem so Handelnden sympathisieren würde (A. Smith) — thue, was dein moralisches Gefühl, dein Gewissen dir sagt (Hutcheson) — thue, was deine Glückseligkeit befördert (J. J. Rousseau) — sei gesellig (Puffendorf) — die Tugend ist die Mitte zwischen zwei Lastern (Aristoteles) —, und es wird aus jedem dieser Prinzipien weiter geschlossen, so zieht man gleichsam Radien von der Peripherie aus, und kommt, ihnen folgend, immer beim Zentrum an. Die Vielheit der Prinzipien korrigiert die Nachteile, welche es haben könnte, wenn man nach Art der Dogmatiker verfahren wollte." **)

„Das eigentlich Menschliche im Menschen ist dessen Selbstthätigkeit. Alles Menschliche, Freie, Eigentümliche geht von dieser Selbstthätigkeit aus; alles Dichten, Denken, Aufmerken, Fühlen, alle Selbstbeherrschung, das Sprechen, Handeln und alle freien Bewegungen und Gebärden haben in dieser einen Kraft ihren Mittelpunkt. Die Erziehung erstreckt sich so weit und nur so weit, als diese Selbstthätigkeit; nur so weit, als diese reicht, ist der Mensch bildsam durch andere oder durch sich selbst. Das Hauptaugenmerk des Erziehers muß also sein, die Selbstthätigkeit zu entwickeln, durch welche der Mensch später der eigene Herr,

---

*) „Die Bestimmung des Menschen ist seine Vollendung, die Wirklichkeit desjenigen, was als bloße Fähigkeit in ihm ruht. Diese Bestimmung klebt ihm nicht als etwas Zufälliges an, sondern sie ist sein eigenstes Wesen selbst — so unbestreitbar, daß wir den Drang nach derselben in jedem Wunsch, in jeder That, ja im Verbrechen uns entgegentreten sehen. Jener Mensch ist aber nicht etwa ein einzelner, sondern es ist der Mensch überhaupt, jeder einzelne. Wer ein Wesen als Mensch anerkennt, setzt in ihm das lebendige Urprinzip seines Seins, die Idee seiner persönlichen Vollendung. Indem nun diese Vollendung, so wie sie wirklich geworden ist, das Leben der Welt als ein angeeignetes enthält, ist sie Freiheit, d. i. Selbstbestimmung der Persönlichkeit. Sie ist nicht gegebene, sondern erarbeitete Freiheit, nicht natürliche, sondern geistige."

Deutsche Vierteljahrsschrift 1844, Nro. 26, S. 6.

**) Mager, Deutsche Bürgerschule, Stuttgart 1840, S. 210.

der Fortbildner seines Lebens werden kann, ihr die größte Kraft, Lebendigkeit und umfassende Ausdehnung zu verschaffen und ihr die übrigen Geistes- und Leibeskräfte zu unterwerfen. Das höchste Augenmerk der Erziehung — der subjektive Grundsatz derselben — ist also die Bildung der Selbstthätigkeit.

Warum aber der subjektive? Ich nehme nämlich noch einen objektiven an. Denn es fragt sich: Zu welchem Ziele soll die Selbstthätigkeit hingeführt werden? An und für sich ist sie leer. Hier ergeben sich nun aus der Organisation des menschlichen Geistes selbst die Ideen des Wahren, Guten und Schönen als Zielpunkte des menschlichen Lebens und somit als der objektive Grundsatz der Erziehung. Denn die selbstthätige Erkenntnis soll zum Wahren, das selbstthätige Gemüt zum Schönen und die selbstthätige Willenskraft zum Guten hingeführt werden und später selbständig hinstreben.

Aber wo bleibt die Religion?

Die Religion ist zum Teil Sache der Erkenntnis und gehört insoweit zur Wahrheit; zum Teil Sache der Ausübung und gehört zum Guten; größtenteils aber Sache des Gemüts, wo sie Frömmigkeit oder Religiosität heißt, und dann fällt sie mit dem Schönen in eins zusammen.“ *)

Die Selbstthätigkeit des Menschen (um noch ein Wort beizufügen) gründet sich auf die seiner Natur angeborenen Triebe, die erkennende Selbstthätigkeit auf den Erkenntnistrieb, welcher die Dinge kennen will, wie sie sind, um sie zu kennen. Darum heißt er ein reiner Trieb. Des Lehrers Virtuosität besteht darin, diese Triebe zu wecken und die geweckten zu befriedigen. Jede Befriedigung eines Triebes erweckt das Gefühl der Lust, beglückt nicht bloß die Befriedigung der sinnlichen, sondern aller Triebe. Der echte Lehrer ruft durch seine Thätigkeit, durch seine bloße Erscheinung die Triebe des Schülers und Zöglings zur Thätigkeit. Jede Äußerung und Befriedigung derselben erhöht ihre Kraft und Lebendigkeit, steigert sie zur Stärke, macht ihre Thätigkeit zur Übung und Gewohnheit. So entsteht allmählich die Fertigkeit der Selbstthätigkeit, durch die allein der Mensch sich über die Natur erhebt, durch die er zum Menschen wird. Mensch sein heißt: selbstthätig sein nach vernünftigen Zwecken.

Ob diese Ansichten richtig sind, hat der Leser zu prüfen. Was der Erwachsene ohne Prüfung und Untersuchung (d. h. ohne Selbstthätigkeit) annimmt, hat keinen Wert, ist, wenn ein Schatz, für ihn ein toter Schatz. Nicht durch die Prüfung entsteht die Gefahr für den Geist, sondern durch das Unterlassen derselben. Kein Mensch hat dies mit solcher Entschiedenheit dargestellt, wie der schon mehrmals genannte Fichte.

„Um den letzten Keim der Selbstthätigkeit im Menschen zu unterdrücken, um ihn bloß passiv zu machen, lasse man seine Meinungen von fremder Autorität abhängen — ein Satz, der so wahr ist, als je der Witz der Hölle einen erfand. Wer nicht bestimmen darf, was er glauben

*) Hoffmeister, Romeo oder Erziehung und Gemeingeist rc. Essen, bei G. D. Bädeker; 3 Teile, 1831. (Ein geistvolles Werk, jetzt für einen Thaler zu haben.)

will (d. h. was seiner Überzeugung gemäß ist), der wird sich nie unterstehen, zu bestimmen, was er thun will; wer aber seinen Verstand frei macht, der wird in kurzem auch seinen Willen befreien." —

Durch obige Darstellung haben wir die eine und gleiche Aufgabe für alle genannt; also auch für den Erzieher und Lehrer. Für ihn hat aber diese Aufgabe noch eine besondere Bedeutung. Er soll sich nicht nur selbst erziehen und zum Ziele der Vollendung führen; er soll auch andere erziehen; er hat das Geschäft der Erziehung und Bildung sich zum Lebensberufe erkoren. Die Selbsterziehungsaufgabe durch das Leben hindurch gewinnt dadurch noch eine höhere Bedeutung. Er will andere für das wahre Leben gewinnen, andere veranlassen, das Wahre und Gute zu erstreben, in anderen die höchste Entwickelung der Anlagen und Kräfte zu erstreben; darum sucht er diese erhabenen Eigenschaften zuerst und zunächst sich selbst anzubilden. Er erkennt, d. h. nicht: er habe es gehört oder gelernt, oder er halte es sich wie ein äußeres Gebot oder Sollen vor, und er ermutige sich dazu, daß er es glaube und befolge; sondern es ist ihm eine innere Wahrheit, mit seinem Sein und Leben, Denken und Wollen verwachsen, es ist sein eigenes Selbst, ohne welches er aufhören würde, als wahrer Mensch zu sein, zu denken und zu wollen, er erkennt:

1) wie keiner einem andern etwas geben kann, was er selbst nicht besitzt und hat, so kann auch keiner entwickeln, erziehen und bilden, der nicht selbst entwickelt, erzogen und gebildet ist;
2) daß er in dem Maße und in dem Grade erziehend und bildend auf andere wirkt, mit Notwendigkeit wirkt, als er selbst sich der Erziehung und Bildung teilhaftig, sie sich zu eigen gemacht hat;
3) daß er nur so lange wahrhaft zu erziehen und zu bilden fähig ist, als er selbst an seiner wahrhaften Erziehung und Bildung arbeitet.

Durch diese festen, mit seinem Dasein verwachsenen, sein geistiges Ich selbst ausmachenden Überzeugungen, die also nicht als angenommene Meinungen sich in seinem Gedächtnis vorfinden, sondern als Gesinnungen in ihm leben, verschwinden allerhand Nebel und Wahnsätze, die das Menschenleben verwirren und vernichten: die Meinung, daß der Mensch durch Worte, Redensarten*), Formeln, fremde Ansichten und Äußeres

---

*) „Die Religion war ihm" — sagt Hoffmeister von Schiller — „ein integrierender Teil seines Innern, wie es immer sein muß, wenn der Mensch in seiner Totalität nicht absterben soll, und auch sie hatte in ihm eine ganz eigentümliche Gestalt, wie bei jedem Kernmenschen, bei dem nichts Phrase und Wort und Tradition bleiben darf."

Schiller's Leben, Geistesentwickelung und Werke im Zusammenhange. Von **Dr. Karl Hoffmeister.** Stuttgart 1842, Balz'sche Buchhandlung (jetzt A. Becher), 5 Bände.

Dieses Werk ist nicht bloß darum unschätzbar, weil es dem Schillerverehrer die wichtigsten Aufschlüsse über das Leben, die Werke und den Charakter des seltenen Geistes giebt, sondern es hat auch für den Pädagogen einen hohen Wert, da Hoffmeister mit vorzüglicher Meisterschaft die Werke

aller Art bilden und erziehen könne; — die schiefe und oberflächliche, das Wesen der Menschenbildung ganz verkehrt auffassende Ansicht, daß man durch einseitige Ausbildung, etwa der bloßen Erkenntnis oder der praktischen Fertigkeiten, vielseitig und tief belebend auf andere zu wirken vermöge; — der Wahn, daß das Bildungsgeschäft an sich selbst mit den Jugendjahren oder mit irgend einem Lebensabschnitte seine Endschaft und seine Vollendung erreiche. Der wahrhafte Erzieher weiß es aus eigener, innerster Erfahrung an sich selbst und an anderen, daß man mehr leistet durch das, was man ist, als durch das, was man weiß, auch eigentlich allein durch dasjenige Wissen etwas erwirkt, was zu unserm Selbst geworden ist, unser geistiges, freies Eigentum, von dem man ebenso gut sagen kann, daß es uns besitze, als daß wir es besitzen*), oder noch besser: von dessen Besitztum oder Haben gar nicht gesprochen werden kann, weil wir nie ohne dasselbe sind, uns desselben gar nicht entäußern, dasselbe auch gar niemals verleugnen können, darum immer und überall durch dasselbe wirken, weil wir in demselben sind. Wo möglich in noch höherem Grade gilt dies von der Ausbildung des Herzens und des Willens. Gefühle erregen und entwickeln, lieb und teuer und zu geistigem Eigentume machen, den Entschluß zu Bestrebungen und Thaten erwecken und den Charakter bilden, kann nur der, welcher diese geistigen Güter in sich zum Leben und zur Herrschaft gebracht oder realisiert hat; kein anderer. Der Geist teilt sich dem Geiste mit; die lebendige religiöse Gesinnung in dem einen weckt sie in dem andern; das Streben des Erziehers ruft ein ähnliches in dem Zögling hervor; das Wort ist nur gut und kräftig, wenn es von dem Sein Zeugnis giebt. Darum gelten die Vorschriften für den Erzieher: sei selbst erzogen im umfassenden Sinne des Wortes, und dann bist du notwendig ein Erzieher im wahren Sinne des Wortes; strebe nach Bildung, auch dann, wenn du an der Bildung anderer arbeitest, außerhalb und innerhalb dieses Wirkens; die Schule sei für dich selbst eine Schule; das ganze Leben, jedes Verhältnis, jede Lage, sei eine Veranlassung zu deiner eigenen Erziehung und Bildung. Und wenn du mit Engelszungen redetest und alle Weisheit und alle Erkenntnis dir zuteil geworden wäre, und du strebtest nicht nach der Vollendung, also nicht, zufolge unserer Feststellung, nach immer freierer Thätigkeit im Dienste des Wahren und Guten: du wärest ein tönendes Erz und eine klingende Schelle, aber nimmermehr würdest du zu denen gehören, durch welche „die Menschheit sich fortpflanzt“.

---

des Mannes aus den vereinigten Ursachen: den Anlagen, der Erziehung und den Schicksalen und aus der Willensfreiheit erklärt. Für den Psychologen — und jeder Pädagog sollte doch ein Kenner der psychologischen Gesetze sein — ist das Werk von der höchsten Bedeutung. Der sogenannte „kleine Schiller“ in drei Bänden ist nach dem größeren Werke teils noch von Hoffmeister, teils von Viehoff, dem wir auch einen trefflichen Kommentar zu Schillers Gedichten in fünf Bänden verdanken, gearbeitet.

*) „Wer in dem immer fortdauernden Streben begriffen ist, die Sachen in sich und nicht, wie unsere lieben Landsleute, sich nur in den Sachen zu sehen, der muß immer vorwärts kommen, indem er seine Kenntnisfähigkeit vermehrt und mehrere und bessere Dinge in sich aufnehmen kann.“
Briefe an und von Goethe, herausgeg. von Riemer, Leipzig, 1846, S. 25.

Daraus folgt, daß der Erzieher und Lehrer die allerstärksten Antriebe zur wahren Kultur in sich und in seinem Berufe finden muß; daß es für ihn doppelt und dreifach heilige Pflicht ist, seine Selbsterziehung sich zur lebenslangen Aufgabe zu machen. Höhere Antriebe dazu, als die bereits genannten, giebt es in der That nicht. Zur Selbstbildung soll den Menschen die reine Liebe zur Bildung anfeuern. Wie das Gute an und für sich letzter Zweck (Endzweck) ist, so will auch die wahre Bildung um ihrer selbst willen erstrebt sein. Glaube nur keiner, daß er sie im schnöden Dienste der Welt, oder wenn er überhaupt nur darauf ausgeht, sie ausschließlich um anderer Zwecke willen zu suchen, wenn er sie also zu einem bloßen Mittel herabwürdigt: daß er sie alsdann finde und zum Eigentum gewinne. Die Wahrheit zeigt sich nur dem, der reinen, lauteren Herzens ist und von reiner Begeisterung für sie erglühet. Wer sie nicht um ihrer selbst willen suchet, findet sie nicht. Der durch und durch wahre oder nach Wahrhaftigkeit strebende Mensch kennt kein seligeres Geschäft, als der Wahrheit im weitesten Sinne des Wortes nachzustreben, um, so viel es einem Menschen nur vergönnt ist, die reine Wahrheit, die ganze Wahrheit, nichts als die Wahrheit kennen zu lernen, und sich der erkannten in reinem Dienste zu weihen. Wer so gesinnt ist, dem öffnet sie ihre Thore; wer sie aber nur als milchgebende Kuh zu benutzen die Absicht hat, der muß sich, statt des reinen, lauteren Goldes, mit Blechpfennigen begnügen.

Also steht es mit der Kultur und mit der Bildung. Diese hohen Dinge wollen um ihrer selbst willen erstrebt sein. Wer es thut, dem fällt alles andere zu. Denn wahre Bildung ist mit dem Reiche Gottes zu vergleichen, ist selbst das irdische Reich Gottes. Daher bedarf es auch für den wahren Freund der Wahrheit und Bildung gar keines Zuspruches, dem Streben nach immer höherer Bildung seine Kräfte zu weihen. Es ist sein Trank und seine Speise.

Aber dennoch ist es erlaubt und wohlgethan, sowohl wegen der menschlichen Schwäche überhaupt, als auch wegen der dem reinen Streben nach dem Wahren und Guten entgegenstehenden Hindernisse und Schwierigkeiten, auch noch, außer den höchsten Gründen, andere Antriebe und Beweggründe, in edler Anstrengung nimmer zu ermüden, namhaft zu machen und aufzuzählen. Wir reden zu Lehrern und solchen, die es werden wollen, zu begeisterungsfähigen deutschen Jünglingen; sie werden gewiß dem Folgenden beistimmen.

Zur Tüchtigmachung und zum Streben nach höherer Vollendung in der Menschen- und Lehrerbildung treibt uns:

1) Die Pflicht an, die wir als Bürger des Staates übernommen haben oder übernehmen wollen.

Der Staat begründet die Lehrstellen um der Lehre, nicht um der Lehrer willen. Wer ein solches Amt begehrt, muß sich selbst als Mittel zur Erreichung des Zweckes des Amtes, das er sucht, betrachten, und vor allem liegt es ihm ob, sich den Grad der Bildung anzueignen, den das Amt in Anspruch nimmt, und fort und fort sich zu höheren Leistungen zu befähigen. Wer es nicht also macht, wird mit Recht als ein Mietling betrachtet, der das Amt sucht und besitzt, damit es ihm

diene. Wer sich daher nicht gegen den Staat, d. h. gegen die Gemeinschaft im Leben, speziell gegen die einzelne Stadt oder Gemeinde, wo er angestellt ist oder wird, gegen die Eltern, die ihm ihre Kinder anvertrauen, und gegen die Kinder auf die gröbste, strafbarste und unverzeihlichste Weise vergehen will, der hat sein Lehramt mit der höchsten Treue und Gewissenhaftigkeit zu verwalten und an sich selbst, als dem ersten Stücke und Faktor einer guten Erziehung und eines fruchtbaren Unterrichts, mit wahrer Unermüdlichkeit zu arbeiten. Dazu verpflichtet ihn:

2) auch die Rücksicht auf sein und seiner Amtsgenossen zeitliches Wohl.

Es gab eine finstere Zeit, in der man von dem Werte der irdischen Güter nicht sprechen durfte, ohne von Scheinheiligen oder Phantasten verlästert zu werden. Es war die Zeit des Mönchtums, der Kasteiungen und Bußübungen. Aus verkehrt aufgefaßten religiösen Meinungen verbreitete man Haß und Abscheu gegen die reine, erhabene Natur und wähnte in dem Grade sich geistig zu verklären, in dem man sich von ihr entferne, aus dem öffentlichen Leben entweiche und auf allen Genuß irdischer Güter verzichte. Diese Zeit ist, Gottlob! vorüber. Wohl ist der Geist mehr als das Fleisch; wohl liegt die Bestimmung des Menschen über dieser Erde und allem, was gesehen werden kann; wohl findet der wahre Mensch in der Befriedigung geistiger Bedürfnisse seine höchsten, erhabensten Freuden, sein Leben selbst, er verlangt keinen Lohn*): aber auch das Irdische, die Güter dieser Erde, haben, wenn nicht den höchsten, doch immer einen Wert und eine Bedeutung. Denn wie sie zur Erhaltung des Leibes unentbehrlich sind, so sind sie die Vermittler, Hebel und Bedingungen zur Erstrebung geistiger Güter. An und für sich haben sie gar keinen Wert, und an und für sich mag es vielleicht ganz gleichgiltig sein, ob ein Mensch arm ist oder reich; es wird nur darauf ankommen, wozu er Armut und Reichtum benutzt: aber da sie unter den bestehenden Verhältnissen dem Menschen die Mittel verschaffen, ein menschliches Leben zu führen und sich zu wahrer Geistesbildung emporzuarbeiten, so kann nur der Schwärmer ihren Wert und ihre Bedeutung verkennen. Ein gewisses Maß von Besitztum irdischer Güter gehört zum zeitlichen Wohlsein, und wer über drückende Sorgen um Kleidung, Nahrung und Obdach für sich und die Seinigen nicht erhaben ist, geht fast unausbleiblich in den Sorgen für dieses Leben zu grunde. Darum wünschen wir jedem Lehrer „sein bescheiden Teil", damit er nicht verzage und sich nicht erhebe, und damit die Schwingen seines Geistes nicht erlahmen.

Nun frage ich dich, mein junger Freund! wie wünschest du, daß es dir in der Welt ergehe? — — Doch ich bedarf deiner Antwort nicht, ich kenne sie. Deswegen und weil ich deine Wünsche billige, mache ich

*) „Wer dem inneren Gesetze treu lebt; wer die bessere Welt, deren Schönheit ihm entzückend entgegenstrahlt, in sich selbst anzubahnen und durch seine Lehren und sein Beispiel zu verbreiten strebt: der verschmähet jeden Lohn der Tugend und wandelt, wie ein hoher Künstler, mit dem göttlichen Ideale in der Brust, unter schwächeren Zeitgenossen und mißgestalteten Werken."
Berliner Monatsschrift 1791, S. 485.

dich aufmerksam auf die Mittel*), die allein dir die Erreichung deiner Wünsche sichern. Denke an das, wodurch dir alles andere, also auch Speise und Trank, Kleidung und Obdach, und Bücher und Freunde und anderes, was den Leib erhält und stärkt und die Seele ermutigt, zufällt. Nicht wahr, du willst doch ein solches Einkommen dir erwerben, welches dir eine selbständige Stellung sichert? Denn ohne Selbständigkeit wird keiner ein tüchtiger, gebildeter und glücklicher Mann. Und du kennst doch die Verhältnisse und Umstände, in welchen sich die Lehrerverhältnisse befinden. Siehe, schon darum, aus bloßer Selbstliebe, wenn keine höheren Antriebe vorhanden wären, mußt du dir deine Bildung angelegen sein lassen. Denn keine Gemeinde versagt dem gebildeten edlen Manne die Achtung, und wer einmal die Achtung und damit das Vertrauen seiner Umgebung gewonnen hat, dem wird es an dem Nötigsten nimmer fehlen. Ein jeder Mensch wünscht mit den Jahren Erweiterung und Steigerung seiner Verhältnisse, der junge Mann schon darum Beförderung und Versetzung von einer geringeren Stelle zu einer höheren. Deshalb versäume es keiner, sich der Beförderung wenigstens würdig zu bezeigen. Und wenn du, mein Freund! etwas auf deinen Stand, auf den Lehrerstand hältst, wodurch kannst du dies an den Tag legen und dazu beitragen, daß er mehr und mehr die Achtung und das Vertrauen der Zeitgenossen verdiene und gewinne? Sicher doch nur durch wahre Bildung der dem Stande Angehörigen; also ein jeder durch seine eigene Bildung, und durch Leistungen in dem Berufe des Lehrers und Erziehers. Der Lehrerstand ist ein Ganzes, wird von den Tüchtigsten als eine Einheit betrachtet. Die Lehrer bilden zwar noch keine Korporation mit bestimmten Rechten; aber jeder hat sich als ein Glied der großen Kette zu betrachten. Alle sollten sich als solidarisch verpflichtet betrachten, die eine große Aufgabe der Volksbildung (ihrem Fundamente nach) zu lösen. Ein unnützes Glied, ein schlechter Lehrer schadet nicht nur seinen Schülern und sich, er schadet dem ganzen Stande, er hemmt den demselben notwendigen Aufschwung, der zuoberst von der Tüchtigkeit aller einzelnen Glieder des Standes abhängig ist. „Hilf dir selbst, so hilft dir Gott!" gilt von dem Lehrerstande. Das Helfen aber besteht in der wahren Selbstbildung und in den Leistungen.

Freuen will ich mich, wenn du der zuletzt genannten Antriebe zur Erhöhung deines Eifers und deiner Liebe zur wahren Bildung nicht

---

*) Die folgenden Worte, welche Sir Robert Peel 1837 in seiner denkwürdigen Rede an die Studierenden in Glasgow sprach, wende der junge Lehrer auf sich an: „Ich bin fest überzeugt, daß jeder von euch, der entschlossen ist, sich in dem von ihm gewählten Berufe auszuzeichnen, und der mit wandelloser Beharrlichkeit diesem Entschlusse nachkommt, sein ernstes Streben, wenn ihm anders Gesundheit und Kraft beschieden ist, mit unfehlbarem Erfolge gekrönt sehen wird. Wenn euch das versagt ist, was man Genie nennt, so besitzt ihr doch Geistesfähigkeiten, die durch unermüdlichen Fleiß sich in dem Grade schärfen und verbessern lassen, daß sie das Genie ersetzen, und sich glänzendere Aussichten auf endlichen Erfolg eröffnen, als das Genie ohne die Hilfe des Fleißes zu erzielen hoffen darf. Ohne Zweifel giebt es ursprüngliche Verschiedenheiten in den verschiedenen Geistern, in der Tiefe und Beschaffenheit des intellektuellen Schachtes; aber in der Regel hängt die glückliche Bearbeitung dieses Schachtes am allermeisten von der Sorgfalt und dem Fleiße des Bearbeiters ab. Sage ich, daß ihr Erfolg ohne Mühseligkeit erwarten dürfet? Nein, Mühseligkeit ist die Bedingung des Erfolgs."

bedarfst, wenn die Sache selbst, in ihrer Reinheit und Schöne, dich bleibend im Streben erhält. Aber das ist und bleibt die Aufgabe des Lebens, daß wir die erhabene und große Aufgabe der Selbsterziehung nimmer aus den Augen verlieren und kein höheres Ziel kennen, als das Ziel der Bildung und Vollendung als Menschen und als Lehrer.

Begreiflicherweise kann und soll diese Schrift nicht die Anleitung zur allgemeinen Menschenbildung liefern; sie verfolgt einen engeren, näher liegenden Zweck, indem sie sich darauf beschränkt, Anweisung zu erteilen, wie der Lehrer, oder der es werden will, seine Kenntnisse und Lehrgeschicklichkeiten zu erhöhen imstande ist, welchen Weg er in dem Unterricht der einzelnen Lehrfächer einzuschlagen und welche Mittel er dabei zu benutzen hat. Aber die eben gegebenen allgemeinen Ansichten waren notwendig, um dem Einzelnen und Speziellen, das dieses Buch liefert, seine Stellung im großen und ganzen anzuweisen, und die, die es gebrauchen wollen, auf den höchsten Endzweck alles Strebens, um deswillen alles andere vorhanden ist und dem es dienen soll, aufmerksam zu machen. Von jetzt an wenden wir uns dem spezielleren Zwecke selbst zu und geben zunächst noch vorbereitend kurze Anleitung, wie man sich beim Sammeln der Kenntnisse, beim Streben nach Einsichten und beim Studium der Bücher, also auch dieses Buches, zu verhalten hat. Hoffentlich stehen diese Bemerkungen, Wünsche und Ratschläge an der rechten Stelle.

II.

Unter welchen Bedingungen gedeiht das Streben nach intellektueller Bildung, nach Einsichten und Kenntnissen, durch Bücherstudium?

Diese Schrift will dem Lehrer und dem, der es werden will, ein Wegweiser sein zur Erreichung theoretischer Lehrerbildung. Nur soviel vermag ein Buch; die Praxis kann eine Druckschrift nicht liefern. Darum haben wir es hier vorzugsweise mit Einsichten und Kenntnissen und mit der Methode zu thun, und weil der Zweck dieser Schrift nicht im allgemeinen durch das Lesen derselben, sondern vielmehr durch ein Studium derselben und insonderheit durch das Studium derjenigen Schriften, auf welche sie hinweiset, erreicht werden kann, so muß in der Grundlegung dieser Schrift von der Art und Weise, in welcher man zu Einsichten und Kenntnissen gelangt, von den Bedingungen, von welchen das erzielte Resultat: intellektuelle Lehrerbildung, abhängig ist, also von der Methode des Studiums überhaupt und der Lehrschriften insbesondere die Rede sein. Denn daß der Gewinn, den man von einem Buche ziehen kann, nicht bloß von dem Buche, sondern auch von der Art und Weise seines Gebrauches abhängt, ist für sich klar. Daher reden wir hier von dem Gegenstande, den die Überschrift dieses Kapitels bezeichnet.

Als erste Bedingung, unter welcher intellektuelle Bildung zu gewinnen ist, stellen wir

1) die unbedingte, reine Liebe zur Wahrheit

auf.

Wir haben im vorigen Kapitel schon die Andeutung gegeben, daß nur die reine, uneigennützige Neigung zur Bildung um ihrer selbst, nicht um des Nutzens und Brauches im Leben willen, zu wahrer Bildung führen kann. So verhält es sich nun auch namentlich mit dem Streben nach intellektueller Bildung, welche in objektiver Hinsicht mit dem Streben nach Wahrheit zusammenfällt. Wer sie begehrt, muß nichts anderes wollen als sie, rein um ihrer selbst willen, muß nichts Höheres kennen als sie, muß von der lebhaftesten Begierde durchdrungen sein, nur so glücklich zu sein, sie zu finden, um die gefundene als ein Heiligtum zu betrachten, sie zu verehren und ihr zu dienen.*) Das Streben nach Wahrheit setzt die höchste Uneigennützigkeit voraus. Dabei hat man weder auf sich, noch auf andere, noch auf die Folgen zu sehen. Ob die Wahrheit im gewöhnlichen Sinne des Wortes uns nützlich oder schädlich sein, ob sie mit den Ansichten anderer übereinstimmen werde oder nicht**), die Rücksicht, ob und was sich daraus ergeben möge u. s. w.: alles dieses darf den von der Wahrheit begeisterten Freund gar nicht kümmern. Es ist dies eine hohe, erhabene Forderung; aber sie ist unerläßlich. Denn nur bei ihrem Freunde kehrt die Wahrheit ein und macht Wohnung bei ihm, um ihn, da sie jederzeit beglückt, bleibend zu beglücken. Wer sie sucht, um sie zu beliebigen Zwecken zu benutzen, wer sie also als eine dienende Magd betrachtet, den verschmähet sie, dem kehret sie den Rücken zu; sie bestreicht ihn höchstens mit dem Saum ihres Kleides, und er muß sich ganz und gar mit ihrem Schatten begnügen. Das reine Streben, die reine Liebe zur Wahrheit ist ein untrügliches Kennzeichen eines reinen, oder eines nach Reinheit strebenden Menschen. Es setzt die Überzeugung voraus, daß sie die eigentliche Speise der Seele sei, daß sie nur und

---

*) „Ist das Handeln schlecht, so kann die Erkenntnis keine wahre sein, oder vielmehr gar keine, da es keine unwahren Erkenntnisse giebt.“ (Einverstanden?) Kapp, Der wissenschaftliche Schulunterricht ꝛc. S. 227.

Man denke an den Servilismus mancher Gelehrtenkorporation und was daraus folgt!

**) Das oft Unbegreifliche, was darin liegt, daß Menschen derselben Zeit, von fast gleichem Grade der Bildung ꝛc., dennoch in Überzeugungen so sehr von einander abweichen, erklärt sich zum Teil durch die Verschiedenheit der Erziehung, zum Teil erklärt es Goethes Wort: „Alles, was Meinungen über die Dinge sind, gehört dem Individuum an, und wir wissen nur zu sehr, daß die Überzeugung nicht von der Einsicht, sondern von dem Willen abhängt, daß niemand etwas begreift, als was ihm gemäß ist und was er deswegen zugeben mag. Im Wissen, wie im Handeln, entscheidet das Vorurteil alles, und das Vorurteil ist, wie sein Name wohl bezeichnet, ein Urteil vor der Untersuchung. Es ist eine Bejahung oder Verneinung dessen, was unsere Natur anspricht oder ihr widerspricht, es ist ein freudiger Trieb unseres lebendigen Wesens nach dem Wahren wie nach dem Falschen, nach allem, was wir mit uns im Einklange fühlen.“ Briefe an und von Goethe, S. 304. Demnach giebt es gemeine und edle Naturen und aus den Überzeugungen eines Menschen kann man auf seine Natur zurückschließen. Eine Hundenatur ist von der Vorzüglichkeit des warmen Bettes an der Kette überzeugt, der Edelhirsch hält das Leben im freien Walde für das vorzüglichste u. s. w.

nur sie den Menschen verkläre und heilige, und in dem Grade dem höchsten Wesen, das wir selbst die Wahrheit nennen, verähnliche, als wir sie zu unserm geistigen Eigentum machen; daß kein Schatz der Erde nur im entferntesten mit ihrem Wert, ihrer Würde, verglichen werden könne; daß darum die Unwahrheit, die Lüge, der Wahn, das Vorurteil, der Aberglaube und wie die übrigen Dämonen des Menschengeschlechts heißen mögen, als die ärgsten Feinde desselben zu fliehen seien; kurz, die Überzeugung, daß der Mensch darin seine höchste Angelegenheit zu suchen habe, die Wahrheit zu finden, um ihr mit allen Kräften des Kopfes, des Gemüts und des Willens zu dienen. Denn zur unbedingten Herrschaft auf Erden ist sie bestimmt, nicht zur Knechtschaft. Wer nur eine Ahnung von ihrem Wesen und ihrer Erhabenheit hat, verlangt keinen Beweis für die Behauptung, daß nur im Streben und in der Verbindung mit ihr die Menschheit beglückt werde. Es folgt aus ihrem Begriffe selbst und aus der Natur des Menschen, die wesentlich geistig ist. Darum verlangen wir als Ideal eine vollkommen uneigennützige Liebe zu ihr um ihrer himmlischen Schönheit und Erhabenheit willen. Nur engherzige, beschränkte oder noch schlimmere Menschen *) suchen von dem reinen Streben nach Wahrheit abzuschrecken durch die Fragen und Bedenken: was daraus werden solle, wenn jeder sich über alle Vorurteile, die die Welt beherrschen, hinwegsetzen wolle, wie die Welt sich umgestalten werde, wenn das Streben nach Wahrheit allgemein werden solle. Aber solchen und ähnlichen Redensarten stellen wir die Forderung einer unbedingten Wahrheitsliebe entgegen. Selbst wenn uns durch die Erforschung und Befolgung der Wahrheit allerhand Nachteile treffen sollten; selbst wenn sie mit unseren Lieblingsmeinungen nicht übereinstimmen, ja uns die Überzeugungen, an welchen wir bisher mit Innigkeit hingen, rauben sollte: wir wären Feinde der Wahrheit und dessen, der sie, als das eigentliche Wesen der Dinge, geschaffen hat, wenn wir um irgend eines Zweckes willen uns gegen sie erklären, sie bekämpfen, verstümmeln und unterdrücken wollten **). Darum ist es eine Zierde, ein Schmuck und eine Ehre für jeden Menschen, wenn man ihn in Wahrheit einen Wahrheitsfreund nennen kann. Darum und aus allen diesen Gründen verlangen wir von dem, der nach Bildung strebt, uneigennützige, reine Liebe zur Wahrheit.

---

*) Was hältst du von solchen, bei denen man schon durch die Aufforderung, sich der ernsten Prüfung alles dessen, was für wahr oder gar für heilig ausgegeben wird, zu befleißigen, verdächtig wird, indem sie darin einen Hang zur Zweifelsucht oder zum Unglauben wittern? Und wie urteilst du über Wielands Spruch:

„Ein Wahn, der mich beglückt,
Hebt eine Wahrheit auf, die mich zu Boden drückt" —?

Glaubst auch du an beglückende Irrtümer? —

**) „Ich habe nicht die Verwegenheit, mich zu vermessen, das Menschengeschlecht zu reformieren, aber Mut genug, die Wahrheit zu sagen, ohne mich um die Schreiereien derjenigen zu bekümmern, die sich fürchten, weil sie ein Interesse haben, unser Geschlecht zu betrügen oder es in den Irrtümern zu lassen, von welchen sie selbst die Gimpel sind."

E. M. Arndt in: Grundgesetz der Natur von Diderot, Leipzig, 1846, S. 153.

Diese Eigenschaft ist die Grundbedingung zur Erforschung derselben. Aber dieses Wort sagt schon, daß die Liebe allein nicht hinreicht. Denn die Wahrheit liegt nicht so auf der Oberfläche der Erde da, daß man sie mit leichter Mühe in Besitz nehmen könne; auch ist sie nicht in Schränken und Schreinen geordnet und aufbewahrt, daß man sich nur des Schlüssels zu denselben zu bemächtigen habe; noch erklingt sie nicht absolut rein und lauter aus dem lebendigen Munde der Menschen, und Bücher und Schriften, welche von ihr enthalten, wollen entsiegelt, verstanden und ausgelegt sein, d. h. mit anderen Worten, um zu Einsichten und Kenntnissen zu gelangen, hat man

2) die Wahrheit oder das, was für Wahrheit ausgegeben wird, zu erforschen, zu prüfen.

Nirgends auf Erden ist die Wahrheit in solcher Reinheit zu finden, daß sie nicht verschiedene Ansichten, Auffassungen und Deutungen zuließe. Und doch ist sie nur eine. Ebenso hat kein Zeitalter sie ganz und rein besessen, und keinem Menschen hat sie sich jemals ganz und vollkommen erschlossen. Darum setzt das Streben nach Wahrheit die Prüfung dessen, was uns als Wahrheit geboten wird, voraus; ja, das Streben nach Wahrheit besteht teils in der Erforschung des geistigen Gehaltes unseres eigenen Lebens, teils eben in der Prüfung dessen, was andere als Wahrheit aufgestellt haben. Ohne Prüfung kommt sie lebendig und erregend, belebend und gestaltend in keines Menschen Geist. In passivem, totem Zustande wird sie nicht empfangen und geboren. Selbstthätig steigt sie aus unserm Innern vor das lichte Bewußtsein und vereinigt sich mit demselben. Darum sagt Lessing: „Wenn mir in der einen Hand die Wahrheit, in der andern das Streben nach ihr geboten würde und ich wählen müßte, ich würde das letztere wählen“, und des Apostels Aufforderung lautet: Prüfet alles! Ohne Prüfung kann man nicht erfahren, ob der Geist, der in uns spricht, und die Geister, die zu uns reden, aus Gott sind, oder nicht. Nur durch redliche, von reiner Liebe zur Wahrheit ausgehende Prüfung wird sie allmählich unser Eigentum.*) Darum fühlen wir uns zu dem hingezogen, der uns zur Prüfung seiner angeblichen Wahrheit auffordert, und wir wenden uns von dem ab, der uns seine Wahrheit aufdringen will.**) Ein solcher erweckt mit Recht in uns das Vorurteil, daß

*) „Demnach muß alles Denken freien Lauf haben, wenn wir der Wahrheit näher kommen wollen, die sich durch ihre eigene Kraft mehr und mehr ausbreiten muß, durch Forschungszwang aber uns vorenthalten wird. Schäme dich, Vaterland!“ Berliner Monatsschrift v. J. 1786.

„Als vernünftiges Wesen ist der Mensch berechtigt, alle Behauptungen, alle Lehre, welche ihm Achtung auferlegt, zu prüfen, ehe er sich ihr unterwirft, damit diese Achtung aufrichtig und nicht erheuchelt sei.“ Kant in der Berl. Monatsschrift 1791, S. 195.

**) „Welche Verwirrung der Begriffe, welche traurige Konsequenz aus falschen Prämissen liegt dabei zu grund! Also soll die bequeme Annahme einer von andern entdeckten Wahrheit — Glückseligkeit und Tugend bewirken, nicht aber eigner Geist, selbstangewandte Vernunft, selbstgeübte Kräfte?“ — „Wenn nur nicht auch manche Protestanten so dächten!“ — — Berl. Monatsschrift 1791, S. 487.

er selbst an die Wahrheit seiner Lehren nicht glaube. Denn die Wahrheit kann durch Prüfung nur gewinnen; die Wahrheit besteht in der Prüfung, die Lüge und der Wahn aber verschwinden durch sie. Wer daher die Prüfung vorgeblicher Wahrheiten scheut und abwehren will, ist kein Freund, vielmehr ist er ein Feind der Wahrheit. Kein Mensch auf Erden hat daher Ansprüche auf sogenannte Untrüglichkeit. Wer als unbedingte Autorität gelten will, wird darum verworfen. Wer die Wahrheit von anderen suchen lassen und bloß aufnehmen will, er findet sie nicht und bekommt sie nicht. Sie ist zu spröde, sich irgend einem ohne Anstrengung, ohne Mühe und Kampf hinzugeben. Passiv angenommene, ungeprüfte Sätze sind den totgeborenen Kindern zu vergleichen. Es sind leere, hohle Wortschälle, mit welchen solche Menschen, die von dem Wesen der Wahrheit keine Vorstellung haben oder die mit schlechten Absichten umgehen, sich selbst und solche, die für die Menschheit verloren sind, täuschen. Deswegen kann keinem, der nach festen, lebendigen Überzeugungen, nach Selbständigkeit des Geistes und Lebens strebt, die Forschung und Prüfung und die Mühe, die damit verbunden ist, erlassen werden. Keiner kann für den andern denken.*) Was andere erforscht haben, kommt mir nur insofern und insoweit zu gut, als dieses meine Forschbegierde entzündet. Ja, der wahre, von dem Wesen der Wahrheit und Bildung ergriffene Mensch findet eben in der Forschung und Prüfung seine Freude und seine Lust. Sein Geistesleben besteht, insoweit es Erkenntnisthätigkeit ist, in dem Forschen und Prüfen.**) Nur der faule, denkscheue Mensch liebt es, wenn andere für ihn denken, er möchte die Wahrheit wie eine fertige, zubereitete Speise erhandeln und genießen. Aber um keinen Preis der Welt ist sie feil; sie will errungen werden.

Darum hat die Frage, auf welche Art und Weise die Prüfung des für wahr Ausgegebenen nach der Natur des menschlichen Geistes zu geschehen pflegt, für uns eine sehr hohe Bedeutung.

---

*) „Das Wissen will einmal als unsere theoretische Freiheit von uns selbst erarbeitet werden. Ein gegebenes Wissen widerspricht dem Begriff des Erkennens.“ Rosenkranz (Goethe und seine Werke S. 414).

Von uns selbst, von einem jeden, vom ganzen Menschengeschlecht erarbeitet werden! Ein bedeutsamer Ausspruch Al. v. Humboldts muß auf alles Wissen ausgedehnt werden: „Eine dem ersten Menschenpaare geoffenbarte Urphysik, eine durch Kultur verdunkelte Naturweisheit wilder Völker gehört einer Sphäre des Wissens oder vielmehr des Glaubens an, welche dem Gegenstande dieses Werkes fremd bleibt.“ Kosmos II. S. 147.

**) Eine der erbaulichen Betrachtungen eines der Herren Rezensenten dieses Wegweisers, die er zu obigem macht, muß ich doch mitteilen. Sie lautet also:

„Wenn also der Lehrer von der Entdeckung Amerikas hört, so kommt ihm diese Wahrheit nur insofern zu gut, als seine Forschbegierde entzündet wird, welche ihn anspornt, die Schule zu verlassen und nach Amerika zu reisen, um sich von der Richtigkeit der Entdeckung zu überzeugen; denn sonst müßte er eine menschliche Autorität anerkennen. Sind das aber nicht höchst gefährliche Grundsätze, die, wenn sie allgemein angenommen würden, das Vaterland in Gefahr setzen würden? Denn wie, wenn es allen Schullehrern z. B. im preußischen Staate mit einemmale einfiele, sich von dem Dasein Amerikas nach den Grundsätzen des Hrn. Diesterweg zu überzeugen, was würde da aus der lieben Schuljugend und aus Hrn. Diesterweg selbst werden?“

Diese Insinuation kam sogar vom Rhein. Ich begreife: denn die Aufforderung zur Prüfung des für wahr, für untrüglich Ausgegebenen kommt gar manchem auch jetzt noch zur ungelegenen Zeit.

Hier haben wir das Sinnlich-Erforschbare, aus der Erfahrung Erfaßte, von den Wahrheiten, die aus dem Geiste stammen, zu scheiden. Über jene entscheidet die sinnliche Erfahrung selbst. Daß das Feuer brennt und das Wasser naß macht, erkennt jeder unmittelbar. — Ganz anders verhält es sich mit den Wahrheiten, deren Quelle der Geist selbst ist, wenn auch vielleicht die sinnliche Anschauung diese Quelle öffnet. Hier verfahren wir anders. Wir halten nämlich jeden neuen Satz zur Prüfung an die uns bereits bekannten Ansichten, Meinungen, Urteile, Gedanken, Vorstellungen überhaupt, um über die Übereinstimmung oder Kongruenz des Neuen und Unbekannten mit dem Alten, bereits Bekannten ein Urteil zu gewinnen, oder wir sehen zu, ob der Inhalt des zu prüfenden Satzes aus den in unserm Geiste liegenden Wahrheiten folge. Wir verfahren dabei nach folgenden Grundsätzen:

1) Ein Satz, der anerkannt wahren oder (was hier für den einzelnen — in subjektiver Hinsicht — dasselbe ist) für wahr gehaltenen Sätzen widerspricht, ist falsch (wird für falsch gehalten).

2) Ein Satz, der mit anderen wahren Sätzen so in Verbindung steht, daß diese falsch sein würden, wenn er falsch wäre, ist wahr.

3) Was aus wahren Sätzen in richtiger Ableitung folgt, ist wahr.*)

Wir ersehen daraus, daß wir einen neuen Satz, um ihn zu prüfen, stets mit denjenigen, welche wir bereits als wahr erkannt haben, zusammenhalten. Diese geben also den Maßstab an, mit dem wir ihn messen.**) Nur ausgezeichneten Denkern ist es eigen, einen Satz bis zu seinen letzten Quellen und Gründen zu verfolgen und mit der

---

*) Da die Kriterien der Wahrheit von unendlicher Wichtigkeit sind, so raten wir dem Leser, folgende Sätze der Untersuchung zu unterwerfen:

1) Was aus wahren Sätzen (versteht sich: in richtiger Ableitung) folgt, ist wahr.

„Was aus einem erwiesenen Satze durch richtige Schlüsse folgt, ist wahr, und ihr werdet den entschlossenen Denker durch das gefährliche Aussehen desselben nicht erschrecken; was ihm widerspricht, ist falsch und muß aufgegeben werden, und wenn die Axe des Erdballs darin zu laufen schiene.“ (Fichte.)

2) Was aus falschen Sätzen folgt — darüber läßt sich danach nicht entscheiden; non valet consequentia.

3) Ein Satz, der falsche Folgen hat, ist falsch.

4) Ein Satz, der wahre Folgen hat — non valet consequentia.

5) Was wahren Sätzen widerspricht, ist falsch.

6) Was falschen Sätzen widerspricht — non valet.

7) Das Denkbare ist möglich, das Undenkbare ist unmöglich.

„Was der Vernunft widerspricht, davon ist gewiß, daß es Gott noch viel mehr widerspricht.“ (Luther.)

8) Wenn dieser Satz, dieses System wahr wäre, so müßten diese anerkannt wahren Sätze falsch sein; folglich ist jener Satz, jenes System falsch.

9) Wenn dieser Satz, dieses System wahr wäre, so müßten diese Sätze auch wahr sein. Diese sind aber wahr; folglich sind es auch jene.

Die beiden letzten Kriterien der Falschheit und Wahrheit sind der Widerspruch und die Übereinstimmung mit anerkannten Wahrheiten.

**) „Wie gelange ich aber,“ fragt derselbe weise Rezensent, „nach dieser Theorie zur ersten Wahrheit? Wie kann ich etwas an einer bekannten Wahrheit

Natur der Denkformen selbst zu vergleichen.*) Es kommt also für die Beurteilung neuer Wahrheiten alles auf den Maßstab, d. h. auf den Inhalt unserer bisherigen Überzeugung an. Ist dieser ganz oder zum Teil falsch, halten wir falsche Sätze für wahr, wahre für falsch: so ist begreiflicherweise unserem Urteile nicht zu trauen und unsere Prüfung wird kein sicheres Resultat liefern. Wenn der Mensch in die Jahre tritt, wo er prüfungsfähig wird, so hat sein Geist bereits einen bestimmten Inhalt empfangen durch eigene Lebenserfahrung, Tradition und Unterricht, so daß also sein Geist nicht einer leeren Tafel (tabula rasa) zu vergleichen ist. Von der Beschaffenheit dieses Inhalts wird — die Verschiedenheit der natürlichen Anlagen und die Reife ihrer Entwickelung beiseite gesetzt — nach dem bisherigen der Grad der Reife zur Prüfung, die Prüfungsfähigkeit, abhängen. Wer das Glück gehabt hat, eine Erziehung zu genießen, durch welche der Geist die mannigfaltigsten Erregungen erfahren und ihm eine Summe wichtiger und bedeutender Wahrheiten mitgeteilt worden, steht vor jedem anderen, dessen Erziehung geringere Anforderungen befriedigt hat und welcher in Vorurteilen und Aberglauben auferzogen worden, unendlich im Vorteil. Für den letzteren entsteht die schwere Kunst des Verlernens. Keiner wird sie ganz entbehren können. Denn jeder bringt mehr oder weniger falsche Ansichten, schiefe Meinungen und Vorurteile mancherlei Art aus der unreifen Jugendzeit mit in die Zeit des männlichen Alters. Also gilt für uns alle die Aufgabe, die Kunst des Verlernens zu lernen. Etwas zu verlernen, ist aber weit schwerer, als etwas zu lernen. In diesem Falle gleicht der Geist einem ganz leeren Boden, der jederzeit empfänglich ist für die Saat; in jenem aber ist der Geist einem Acker gleich, auf welchem Dornen und Disteln und Unkraut aller Art wächst, das, ehe man an die Ausstreuung des Samens denken kann, mit Mühe und Fleiß ausgerottet werden muß. Lernt man aber diese Kunst nicht, so wird man sich nie von den ererbten, in Treu und Glauben, wie es der Unmündigkeit des kindlichen Geistes eigen ist, unbedingt angenommenen Wahnsätzen und Vorurteilen be-

---

prüfen, wenn ich noch keine Wahrheit habe? Wie kann ich aus dem Geiste eine Wahrheit ableiten, wenn ich noch nicht weiß, ob eine Wahrheit darin liegt?"

Diese Frage will ich beantworten:

Der erste Fonds von Wahrheit wird gewonnen: a) durch unmittelbare sinnliche Wahrnehmung; b) durch Erbschaft oder Übertragung. Aus beiden entwickelt dann der Geist weiter. Darum ist es von der höchsten Wichtigkeit, daß die Erbschaft nicht aus verrottetem Kram bestehe. Jedenfalls muß ihr Gehalt späterhin untersucht werden, um „den echten Ring vom falschen" zu unterscheiden. Oder ging der echte Ring verloren? (Vergl. die trotz sophistischer Anfechtung ewig schön und erhebend bleibende Erzählung Lessings von den drei Ringen in seinem „Nathan"!) — Noch besser aber ist es, von allem dem, was der Mensch selbst finden kann und zu seiner Zeit, wenn die Kraft dazu gewachsen und dadurch das Bedürfnis nach ihm entstanden ist, wirklich findet, ihm nichts vorzusagen. Jeder unverstandene, nachgesprochene Satz schadet. Es kommt nicht bloß auf das Verschlucken, sondern auch und hauptsächlich auf das Verdauen an.

*) „Es war dem denkenden, sich mit wachem Bewußtsein selbst führenden und erziehenden Künstler nicht allein um das Produkt, sondern es war ihm noch weit mehr um die Einsicht in die Operation des Produzierens, um die Kenntnis seines Genies, gleichsam um die Philosophie seines Geschäfts zu thun."
Hoffmeister über Schiller.

freien, und durch sie wird sich die Anzahl der falschen Meinungen in unserem Kopfe immer mehr und mehr häufen, weil wir eben die bereits gewonnene Überzeugung zur Prüfung jedes neuen Inhaltes benutzen. Wer z. B. von Jugend auf aus dem Munde aller derer, die ihm durch Erfahrung, Alter und Wohlthaten imponieren, den Satz gehört: „Muhamed ist ein untrüglicher Prophet", und denselben in seine Überzeugung hineingetragen hat, wird später alle Sätze verwerfen, die demselben widersprechen, und es wird eine ungewöhnliche Anstrengung, vielleicht eine ganz andere Umgebung, ungewöhnliches Schicksal oder ein ausgezeichnetes Talent dazu gehören, wenn Hoffnung vorhanden sein soll, daß er sich jemals von seinem Vorurteil befreie. Oder wer in seiner Jugend durch Eltern, Erzieher und andere bedeutende Personen die Überzeugung gewonnen, daß die Aussprüche irgend eines lebenden Menschen für untrügliche Wahrheit zu erachten seien, wird sich, wenn ein Ausspruch von diesem ausgeht, aller Prüfung entschlagen und bei einem anderen dieselbe darauf beschränken, ob der Ausspruch wirklich von dem Untrüglichen ausgegangen sei, oder mit einer Behauptung desselben streite. So hängt unsere ganze Fortbildung zum Teil von den Meinungen und Ansichten ab, die wir der Jugendzeit verdanken. Darum ist die Art und Beschaffenheit derselben von der unermeßlichsten Wichtigkeit. Wer es nun weiß, wie schwer es nicht nur dem schwachen, sondern selbst dem starken Geiste wird, sich von alten Gewohnheiten zu trennen und von alten Vorurteilen, die uns zuletzt lieb geworden und mit unserem Geiste gleichsam verwachsen sind, zu befreien: der wird es begreifen, warum die meisten Menschen lebenslänglich in den Vorurteilen, die sie mit der Muttermilch eingesogen haben, steckenbleiben, und warum jeder, der in solchen befangen und davon umstrickt ist, nur durch den ernstesten Geisteskampf und durch die reinste, uneigennützigste Liebe wieder aus dieser Geistesknechtschaft zur Geistesfreiheit gelangen kann. Hier gilt es männlichen Mut, feste Besonnenheit und ausdauernde Geistesstärke, wie, um nur einen zu nennen, Goethe sie besaß, der das Verlernen für eine geistige Wonne, für den belebendsten Kampf erklärte.*) Keinem, der zur Bildung, zum Besitz der Wahrheit gelangen will, kann dieser Kampf erlassen werden. Kein anderer kann ihn für ihn kämpfen. Was des Geistes Eigentum werden soll, muß der Geist sich selbst durch eigene Kraft und Thätigkeit aneignen. Den Körper kann man mit fremdartigen Gegenständen, mit Flitterwerk, wie mit Gold und Silber, Seidenstoffen und Juwelen behängen; aber was dem Geiste werden soll, muß er selbst sich anbilden. Dem Geiste Eigenschaften schenken, auf ihn vererben, von anderen auf ihn übertragen wollen, ist ein sich selbst widersprechender Gedanke. Was der Geist nicht aus sich selbst und nicht durch sich selbst hat, das hat er gar nicht. In diesem Sinne sagt Montaigne: „Man wird nur weise durch eigene Weisheit."

---

*) „Die Wiedergeburt, die mich von innen heraus umarbeitet, wirkt immerfort. Ich dachte wohl, hier (in Italien) was Rechtes zu lernen; daß ich aber so weit in die Schule zurückgehen, daß ich so viel verlernen, ja durchaus umlernen mußte, dachte ich nicht. Nun bin ich aber einmal überzeugt und habe mich ganz hingegeben, und je mehr ich mich verleugnen muß, desto mehr freut es mich." Goethe.

Darum hat der Gedanke des Prüfungsrechts und der Prüfungspflicht für den nach wahrer Bildung Strebenden eine sehr hohe Bedeutung: der Geistesträge läßt andere für sich denken; der Geisteslebendige dagegen untersucht und prüft sein Leben hindurch. Immer mehr und mehr sich von Vorurteilen zu befreien und die Wahrheit immer reiner und lichter in ihrer Urschöne zu erblicken, hält er für die menschenwürdigste Bestimmung. Von einem Wahne sich zu befreien, gilt ihm für eben so wichtig, ja für wichtiger, als eine neue Wahrheit zu gewinnen.*) Auch ist die Freude des Geistes im ersten Falle wegen des beseligenden Gefühls der Befreiung von lästigen Fesseln, von Unmündigkeit und Knechtschaft doppelt groß. Das Gefühl der Genesung von einer Krankheit beglückt mehr, als die Erhöhung der Gesundheit, und wer aus dem Kerker erlöst wird, fühlt am tiefsten das beseligende Gefühl der Freiheit. Keiner wähne übrigens, sich jemals von allen Irrtümern befreien zu können und gegen die Annahme neuer sicher zu sein. Des Menschen Kraft ist eine endliche, des Wissens aber ist unendlich viel. Auch wähne keiner, jemals im Leben einen Standpunkt gewinnen zu können, auf dem alle Fragen und Rätsel ihm gelöset wären, so daß er der Anforderung der Prüfung sich entschlagen könne. „Nimmer laß zu forschen, nimmer laß zu prüfen, nimmer laß zu üben, was du forschtest," sagt Kosegarten. Es ist eine Aufgabe fürs Leben. Erleichtert wird dir die Lösung derselben durch den unlöschbaren Durst nach Wahrheit, als der Nahrung des unsterblichen Geistes.

Nun gehen wir zu einer dritten, mit der vorhergehenden zusammenhängenden Bedingung intellektueller Bildung über, nämlich:

3) zur Gründlichkeit des Studiums, Vielseitigkeit der Betrachtung, Anwendung und Übung.

Ehemals meinte man, daß nur Gelehrte zu studieren, andere Menschen aber, zu denen man auch die Volksschullehrer rechnete und leider noch rechnet, nur zu lernen und das Gelernte anzuwenden hätten, wie sie es gelernt hätten. Aber das ist eine eitle, seichte, gemeine Ansicht von dem Berufe des Lehrers und eine ganz falsche Auffassung des Wesens der Menschenbildung. Wir reden nur zu solchen, die von höheren Ansichten ausgehen. Andere mögen sich in ihrem Schlendrianismus und Mechanismus und in ihrer Geistessklaverei fortschleppen. Jeder Lehrer soll die Gegenstände, die zur allgemeinen Menschenbildung gehören, und außerdem diejenigen, welche ihn zu seinem Berufe möglichst befähigen, studieren, d. h. gründlich durchdenken, die einzelnen Wahrheiten an und für sich und in ihrem Zusammenhange mit dem Ganzen auffassen, sie mit verwandten in Beziehung setzen und ihr Verhältnis zu den Geistesvermögen erforschen. Alles dieses gehört zur Gründlichkeit der Erkenntnis und der Erkenntnisse, die wohl zu unterscheiden sind von Kenntnissen. Erkenntnisse sind Kenntnisse und Einsichten, die man nach ihren Gründen und Quellen, nach ihrem Verhältnisse und Zusammenhange mit anderen erkannt hat, die man be-

*) Der Zweifel an einer wirklichen Wahrheit ist weniger schädlich, als die Annahme einer Unwahrheit. Denn jenes ist Null, dieses ein Minus.

weisen, nach Belieben anwenden und gebrauchen kann. Überall verlangt man daher von einem gebildeten Manne Gründlichkeit seiner Überzeugungen, Einsichten und Kenntnisse. Denn die Bildung besteht nicht in oberflächlicher Breite, sondern in der gründlichen Tiefe oder in der tiefen Gründlichkeit des Wissens, weit mehr darin, daß man eine kleinere Summe des Wissens vielseitig durchforscht und zum geistigen Eigentum erhoben, als daß man vielerlei in ungründlicher, oberflächlicher Weise sich angeeignet habe. Darum verweile man lieber bei einem wissensnötigen Gegenstande, als daß man von einem zum andern in flüchtiger Eile übergehe! Darum durchdenke man lieber einen Gegenstand zwanzig Stunden oder Tage, als daß man in einer Stunde oder einem Tage sich mit zwanzig Gegenständen beschäftige. Darum suche man die verschiedenen Seiten eines und desselben Gegenstandes, einer und derselben Wahrheit auf, die psychologische, intellektuelle, moralische oder ethische, die theoretische und praktische, und verbinde mit der Theorie die Praxis, mit der Auffassung die Übung. Die Übung! Man wende die gefundenen Wahrheiten auf sich an, das eigene Leben in der Brust, und sehe zu, ob sie sich bewähren! Das heißt nicht: ob sie beruhigen oder beunruhigen; der Mensch ist nicht zur Ruhe bestimmt; eine beunruhigende Wahrheit ist darum nicht falsch, und die Liebe zur Wahrheit muß dir mehr sein, als die Neigung zur Ruhe. Ohne Zweifel und Kampf giebt es keine feste Überzeugung, ohne sie für den Lauteren keine beglückende Ruhe. — Dann wende die gefundene Wahrheit auf das soziale Leben an, ob sie geeignet ist, dasselbe allseitig nach den Grundsätzen wahrer Humanität zu gestalten, ob sie die Entwickelung aller guten Einrichtungen und Institutionen begünstigt, die noch fehlenden hervorruft und in jeder Hinsicht einen Fortschritt begründet! „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen", gilt auch von der Wahrheit, nicht bloß von Menschenwert. (Vergl. Lessings Nathan.)

Dieses sind die wichtigsten Bedingungen, an welche die intellektuelle Bildung des Geistes durch Bücherstudium gebunden ist: reine Liebe zur Wahrheit, ernste Prüfung und gründliche, vielseitige Behandlung der Gegenstände. — Diesen Forderungen wird jedermann beistimmen. Es ist leicht, sie anzuerkennen, aber schwer, sie zu erfüllen. Die Liebe zur Wahrheit setzt man bei jedem geradwüchsigen, gesunden Jünglinge voraus, in der Regel findet man sie vor. Aber die ernste Prüfung — dazu gehört ein nicht sehr gewöhnlicher Grad von Kraft. Der bisherige Unterricht hat sie selten erzeugt, weil er es nur selten auf Kraftentwickelung abgesehen hat. Den meisten ist vorgesagt worden, was sie für wahr halten sollen, und sie haben es gethan. Dazu kommt, daß man ihnen den Zweifel oder auch die Untersuchung selbst als ein sündhaftes Gelüsten*) dargestellt hat. Daher kommt es, daß sich sehr viele Jünglinge und selbst junge Männer vor anderen Gedanken, als denjenigen, die man ihnen beigebracht (!) hat, ordentlich fürchten. Und eben daher kommt es, daß sie die den ihrigen entgegengesetzten Ansichten mit leidenschaftlicher,

*) „Es ist nicht wahr, daß Spekulationen über diese (religiösen) Dinge Unheil gestiftet und der bürgerlichen Gesellschaft nachteilig geworden. Nicht den Spekulationen: dem Unsinne, der Tyrannei, diesen Spekulationen zu steuern, ist dieser Vorwurf zu machen." Lessing.

blinder und toller Wut bestreiten, anstatt sie ruhig zu prüfen. Blicke jeder Jüngling, welcher dieses lieset, in sein Herz, ob es also bei ihm stehet; er — der junge, natürlich unreife Mann — nehme sich vor, seine Ansichten nicht für die allein richtigen zu halten, er entschließe sich zu ernster und gründlicher Prüfung!

Als minder wichtige, aber als beherzigenswerte Ergebnisse jener Regeln und der Erfahrung vernimm noch zuerst für dein Studium, dann für dein Verhalten inbetreff der Unterrichtsgegenstände in aller Kürze folgende Ratschläge!

I. Ratschläge zum Studieren.

1) Halte dich an die Hauptschriften eines jeden Lehrfaches, welches du kennen lernen willst, d. h. an solche, welche von Männern herrühren, die anerkannterweise in demselben etwas geleistet haben! — Suche also nicht zuerst Belehrung in encyklopädischen Schriften, nicht in Zeitschriften und fliegenden Blättern; sondern studiere ein Werk, das sich ausschließlich mit dem Gegenstande, den du kennen lernen willst, beschäftigt! Die Lektüre von Zeitschriften, die sich über unser Fach verbreiten, ist gut und nützlich zur Anregung und Erfrischung — versteht sich, wenn sie vom Leben, von frischen Menschen ausgehen —, und um mit den Erscheinungen der Gegenwart, die, wenn auch an sich nicht sehr bedeutend, doch, weil sie in unsere Zeit fallen, ein vorübergehendes Interesse haben, bekannt zu werden, und zu erfahren, was etwa für ein längeres Studium auszuwählen und anzuschaffen sei. Das Lesen vieler Zeitschriften aber raubt unendlich viel Zeit und verflacht den Geist notwendig. Und wenn man nichts weiter thut, als Zeitblätter lesen, so ist der Prozeß der eigentlichen Fortbildung gehemmt. Hauptschriften seien die tägliche gesunde Hausmannskost, Zeitschriften und ähnliches die Beigabe für Sonn- und Feiertage. Es taugt nicht, wenn man alle Tage feiert.

2) Zu derselben Zeit studiere nur ein Fach! Wie es eine sehr wichtige, leider noch nicht gehörig beachtete, aber auch bei der Ausführung mit vielen Schwierigkeiten kämpfende didaktische Regel ist, die Lehrgegenstände der Schule mehr nach als neben einander zu treiben, so halte man es bei der Lösung der Aufgabe der Selbstbildung. Das Vielerlei und Durcheinander verdirbt und verwüstet Leib und Seele. Jener gedeiht, wenn man sich an einer gesunden Speise sättigt, diese erstarkt, wenn man zu derselben Zeit seine Kraft auf einen Punkt richtet. Was man etwa noch gleichzeitig treibt, muß daneben geschehen, Neben- und Beiwerk bleiben, etwa um der erfrischenden Abwechselung willen.

3) Suche schon beim ersten Studieren eines Buches alle einzelnen Teile, alle einzelnen Sätze, ja alle einzelnen Begriffe und Vorstellungen vollständig zu begreifen und zu verstehen, gehe erst dann, wenn dieses gelungen ist, oder wenn du vergebens das

rechte Verständnis gesucht hast, weiter, merke dir aber gleich, was dir etwa dunkel geblieben sein sollte, richte beim Fortgang deine Aufmerksamkeit besonders auf die dunkeln Stellen, dringe demnächst, wenn die einzelnen Teile gehörig erfaßt sind, in den Zusammenhang des Ganzen ein, und suche die Übersicht desselben zu gewinnen!

Diesen Fortschritt von dem Einzelnen zum Ganzen halte ich im allgemeinen und in der Regel für den besseren. Die vorzüglicheren Schriftsteller nämlich verfolgen in ihren Werken diesen der Natur der Entwickelung des menschlichen Geistes entsprechenden Gang von dem Einzelnen, Naheliegenden, Erfahrungsmäßigen (Empirischen) zum Allgemeineren, Entfernteren, Abstrakten. In eigentlich (sogenannten!) wissenschaftlichen Darstellungen wird zwar der umgekehrte Weg eingeschlagen, indem man mit dem System, mit allgemeinen Grundsätzen und Prinzipien beginnt; aber diese Schriften sind meist nicht für die Leser, für die wir schreiben, berechnet. Wendet man sich aber zu einem solchen Werke, so muß man freilich zuerst die Auffassung der allgemeinen Übersicht erstreben. Überhaupt thut man wohl daran, das Inhaltsverzeichnis aufmerksam zu durchspähen, um die Anordnung der Teile, die Verteilung des Stoffs und den Zusammenhang des Ganzen aufzufassen. Dieser Überblick erleichtert außerordentlich die zuletzt angestrebte Übersicht und verschafft uns einen ersprießlichen Blick in das logische Talent des Verfassers. Noch will ich nicht unterlassen, zu bemerken, daß man allerdings in der Regel nicht eher weiter gehen soll, bis man das Vorhergehende begriffen hat; aber diese zergliedernde, bei allem Einzelnen verweilende (statarische) Lektüre hat ihre Grenzen, über die sie nicht ausgedehnt werden soll. Man kann sich auch zu lange und mit ängstlicher, pedantischer Skrupulosität bei dem Einzelnen aufhalten. Es kommt dabei sehr viel — abgesehen von der Individualität der Leser, deren Berücksichtigung wir jedem Einzelnen überlassen müssen — auf den Gegenstand, den eine Schrift behandelt, und auf die Behandlungsweise an. Je enger der Zusammenhang der einzelnen Teile, je logischer die Anordnung und Ableitung des Folgenden aus dem Vorhergehenden, je notwendiger also das Verständnis des einen zur Auffassung des andern ist: desto mehr muß man bei dem Einzelnen verweilen, wie z. B. bei mathematischen Schriften. In anderen Gebieten ist die Abhängigkeit des einen, vielleicht späteren Teils von dem früheren nicht so groß; darum kann auch hier das Verhalten füglich ein anderes sein. Aber in keinem Falle lasse sich der studierende Lehrer von Schwierigkeiten, auf die er stößt, abhalten, weiter vorzudringen. Oft werden frühere Dunkelheiten durch später hervortretendes Licht vollständig aufgeklärt, wie häufig die Mittagssonne eines Tages von dem Nebel der Frühe alle Spur vertilgt. Nicht jeder Gegenstand erlaubt es und nicht jedem Schriftsteller ist es gegeben, alle möglichen Schwierigkeiten und Zweideutigkeiten für den Standpunkt eines jeden Lesers gleich auf einmal zu entfernen. Sonst aber muß freilich als Regel feststehen, daß man sich ernstlich bemüht, jedes Wort zu verstehen, und zwar nicht bloß im allgemeinen, sondern in dem Sinne, den es in dem Zusammenhange der Rede hat. „Wer gut unterscheidet, lehrt gut“, ist eine alte Regel. Um also gut lehren

zu lernen, muß man scharf unterscheiden. Der klare, logische Kopf haßt daher alle Schriften, die ihre Gegenstände in Nebel und Dunkelheit einhüllen, und die Klarheit, aus der allein die Wahrheit hervorgehen kann, durch einen Schwall von Worten und Redensarten zu ersetzen suchen. Natürlicherweise ist zwischen Klarheit und Klarheit ein Unterschied. Nicht alle Gegenstände erlauben die mathematische Anschaulichkeit und Durchsichtigkeit. Wer aber an dunkeln, unbestimmten, nichtssagenden, schwebelnden und nebelnden Redensarten, welche heutzutage von vielen für ein Zeichen der Tiefe gehalten werden *), ein Gefallen findet, unverstandene Urteile in sein Gedächtnis hineinträgt, um sie auf andere wieder überzutragen, ist für den Jugendunterricht für immer und ewig verdorben. Nur unter dem Einfluß des leuchtenden und wärmenden Sonnenlichts gedeiht die Entwickelung der Pflanzenwelt und des menschlichen Geistes und Herzens. Strebe daher nach wahrer Aufklärung! Der böse Geruch, den dieses Wort in den letzten Jahrzehnten angenommen hat, erschrecke dich nicht! An sich ist es unverdächtig, und es bezeichnet sehr treffend

*) Orthodoxe Theologen haben, wie bekannt, die Neigung, dogmatische Lehren, welche einen innern Widerspruch enthalten, für (heilige) Geheimnislehren zu erklären. Eine wüste, ungezügelte Phantasie liebt die Beschäftigung mit ihnen. Mit ihren Flügen und Extravaganzen verglichen heißt dann das Einfach- und Natürlich-Wahre ordinär, vulgär und trivial. Wer an jenem widerspruchsvollen „Tiefen“ seine Freude findet und sich damit etwas weiß, ist als Lehrer verloren. Nicht selten halten sich solche verschrobene Köpfe, trotz ihrer stupendesten Unwissenheit, für Ausbreiter und Mehrer des „Reiches Gottes“. Ihren demutsvollen Worten liegt der unmeßbarste Hochmut und die Verachtung aller „Ungläubigen“, wie sie sie nennen, zu grunde. Von einem „dummen Bauer“ kann man etwas lernen und mit ihm umgehen; nur nicht mit einem Heros solcher Verschrobenheit und Unnatur. Dieses Heer wahrer Geistesproletarier haben diejenigen auf ihrem Gewissen, welche geistbeschränkte Köpfe in gemachte Systeme hineinschrauben und sie für deren Inhalt fanatisieren. Jedes nicht aus eigener Kraft auferbaute, sondern von andern überkommene System wirkt despotisch und macht zum Despoten. — Ad vocem „Demut“ will ich hier, in Anschauung der Mehrzahl der deutschen Lehrer wenigstens bis zum Jahr 1848, meine Meinung durch drei Zitate bekunden: 1) „Besonders freut es mich, daß Sie Ihr Gutes und Nicht-Gutes schon so hübsch kennen. Bravo, lieber Sohn, das ist der einzige Weg, edel, groß und der Menschheit nützlich zu werden. Ein Mensch, der seine Fehler nicht weiß oder nicht wissen will, wird in der Folge unausstehlich, eitel, voll von Prätensionen, intolerant, niemand mag ihn leiden und wenn er das größte Genie wäre, ich weiß davon auffallende Exempel. Aber das Gute, das wir haben, müssen wir auch wissen, das ist eben so nötig, eben so nützlich — ein Mensch, der nicht weiß, was er gilt, der nicht seine Kraft kennt, folglich keinen Glauben an sich hat, ist ein Tropf, der keinen festen Schritt und Tritt hat, sondern ewig am Gängelbande geht und in saeculum saeculorum — ein Kind bleibt.“ Die Frau Rat, Goethes Mutter in einem Briefe an einen Jüngling, Friedrich v. Stein, 9. September 1784 in: Briefe von Goethe und dessen Mutter an Friedrich v. Stein, Leipzig, Weidmann, 1846, S. 83. — 2) „Und sollte der Mann sich auch für etwas mehr halten, als er ist — weil er sonst nicht leisten kann, was man von ihm fordert.“ Goethe in: Mitteilungen über Goethe von Riemer, Leipzig, 1841, 1. Band, S. 49. — 3) „Spinoza war weit von aller schlechten Demut entfernt, von jener in der That Gottes und des Menschen unwürdiger Kriecherei des Menschen vor Gott als einem Tyrannen, die nach gewissen Theologen das Ideal eines wahrhaft frommen Christen ausmachen soll, und Goethe ist ebenfalls stets ein Gegner dieser hochmütigen Demut gewesen.“ Goethe und seine Werke, von Rosenkranz. (Königsberg, 1847, Bornträger, S. 82.)

den Prozeß des sich entwickelnden, prüfenden, nach Licht strebenden Geistes. Laß dich nicht düpieren, weder durch das Geschrei über die schlimmen Folgen der Aufklärung, noch durch das Schimpfen auf das Zeitalter der Aufklärung, noch durch die Verketzerung der „sogenannten Aufklärer!“ *) Friedrichs des Großen Zeiten waren die Zeiten der Aufklärung, er selbst der König der Aufklärung. Was verdanken wir ihnen, was ihm nicht! Wo ständen wir in Deutschland ohne jene, wo in Preußen ohne diesen „Einzigen“? **) Die wahre Bildung besteht, wie oben schon dargestellt worden ist, nicht in einer Masse oder einem Aggregat (Konglomerat) von Kenntnissen, sondern in der vollständigen Klarheit in dem Gebiete, das wir uns zum An- und Ausbau ausgewählt haben. Darum rate ich dir, darnach zu streben, daß du stets wissest, welche Teile desselben mehr oder weniger für dich noch der Untersuchung bedürfen. Sokrates stellte sich in der Beziehung den Sophisten ganz gleich, daß er, wie sie, nichts wisse; aber darin stellte er sich über sie, daß er wisse, daß er nichts wisse, was den Sophisten verborgen sei, indem sie glaubten, etwas zu wissen, da sie doch wirklich nichts wüßten. Dieses Bewußtsein erhob ihn wirklich allein schon über sie. Folge seinem Beispiel, und kehre zu den dunkeln Gebieten deines Bewußtseins oft und zu verschiedenen Zeiten zurück! Eine später, vielleicht auf einem ganz andern Gebiete erworbene Einsicht wirft oft ein überraschendes Licht auf die dunkeln Stellen. Wer einmal die geistige Freude genossen hat, welche diese Erfahrung bereitet, wird nicht daran zweifeln, daß es ihm bei redlichem Streben endlich gelingen werde, zur rechten Klarheit durchzudringen. Die Vorsehung hat jedem Menschen die Kraft gegeben, den Grad von Wissen und von Weisheit zu erlangen, der ihn zum wahren Leben führt. Die

---

*) Daß eine gewisse Sorte von Menschen daran Freude findet, ist erklärbar. Aber daß Harnisch sich zu ihnen gesellen, daß auch er zum Verdächtigen unbefangener und offener Menschen, indem er sie nach Leos Vorgang zum „Aufkläricht“ (der oder das Aufkläricht? — man weiß nicht einmal, cujus generis dieses Ungetüm ist) zählt, hinabsteigen konnte, ist ja schier unbegreiflich. Wer es zu lesen Lust hat: Briefe an seine Tochter auf einer Reise durch Böhmen ꝛc., von **Wilh. Harnisch ꝛc.** Essen, bei G. D. Bädeker, 1841. (25 Sgr.) — „Man darf, will man billig und gerecht sein, den Menschen nicht nach abgerissenen, einzelnen Äußerungen in unbewachten Augenblicken beurteilen und richten; in der Ganzheit und fortgehenden permanenten Lebensstimmung und Richtung muß man sie würdigen.“ — Worte Friedrich Wilhelms IV. in: „Charakterzüge u. s. w. von Eylert. Magdeburg, 1842, bei Heinrichshofen“; I. Bd. S. 461.

Obige Anmerkung und der Text, zu welchem sie gehört, lasse ich jetzt (Ende 1848) stehen. Scheint ja die Aussicht dieses Jahres, daß es keinen mehr geben werde, welcher sich gegen die Aufklärung erklären möchte, sich wieder zu trüben. Wer es noch nicht wissen sollte, worin das Wesen der Aufklärung besteht und was man durch sie bezweckt, der lese Kants berühmte Abhandlung über Aufklärung in seinen vermischten Schriften. Das ist wahre Stärkung für Geist und Gemüt. Wer sie nicht kennt, wird mir, wenn er sie kennen gelernt hat, für diesen Fingerzeig danken. Darum säume keiner; sie und der Nathan von Lessing sind Kernschriften, bis jetzt noch unübertroffen!

**) „Soll das Menschengeschlecht auf die höchsten Stufen der Aufklärung und Reinigkeit nie kommen? Nie? — Laß mich diese Lästerung nicht denken, Allgütiger!“ Lessing.

Menschheit und jeder Einzelne hat die Bestimmung, daß ihnen das Licht der Wahrheit leuchte. Vor ihr, der Sonne der Wahrheit, verschwinden die Nebelgebilde des Wahns und des Betrugs. „Vorwärts" sei die Losung, der du folgest, dein Leben hindurch!

4) Zu Hauptwerken, inhaltreichen, wichtigen Schriften kehre häufig von neuem zurück!

Es ist oft unmöglich, zu einer Zeit sich des ganzen Gehaltes einer Schrift vollständig zu bemächtigen, ihn in Saft und Blut zu verwandeln, so, daß wir ursprünglich Eigentümliches und ursprünglich Fremdes nicht mehr zu unterscheiden vermögen. Oft fehlt dazu die Zeit oder dem Geiste die dazu erforderliche Beschaffenheit. Darum findet man zu verschiedenen Zeiten oft ganz Verschiedenes in demselben Werke, und solche, die des Geistes voll sind, gleichen darin unerschöpflichen Goldgruben. Daher kam es, daß jener Gelehrte, der diejenigen Stellen des Homer, die ihm besonders gefielen, anzustreichen pflegte, nach oft wiederholtem Lesen desselben endlich alle Stellen angestrichen hatte. Deshalb erteilt Schwarz z. B. mit Recht den Rat, Kants Anthropologie, welche zu den lehrreichsten, interessantesten Werken unserer Litteratur gehört, alle Jahre einmal zu lesen. Darum macht man die belebende, freudige Entdeckung, daß man beim zweiten, dritten Lesen eines solchen Buches Ideen auffindet, die uns früher ganz entgingen — ein untrüglicher Beweis, daß unser Geist inzwischen Fortschritte gemacht hat. Denn wenn man sich auch mit einem Gegenstande eine Zeit lang gar nicht beschäftigt hat, so kann inzwischen unsere Fähigkeit, uns desselben zu bemeistern, doch gewachsen sein. Der Geist ist eine Einheit; die Aufstellung verschiedener Geisteskräfte geschieht durch Abstraktion und um der vollständigeren Auffassung der einen geistigen Funktion in ihren verschiedenen Richtungen willen. Jede wahrhafte Stärkung in einer Richtung ist darum eine Kräftigung des ganzen Geistes. In besonderem Grade gilt dies von der Belebung der höheren Geistesthätigkeiten, des Verstandes, der Urteilskraft, der Vernunft. Unausbleiblich schlägt der Gewinn, der vorzugsweise auf einer Seite erstrebt worden, zum Vorteil des Ganzen aus, gerade so, wie die regelrechte Erhebung eines Gliedes oder Standes in dem Staatsorganismus die Gesundheit und die Kraft des gesamten Staates steigert und erhöht. Wodurch anders wird die Gesamtbildung eines Volkes allmählich eine einheitliche und übereinstimmende, als dadurch, daß alle das geistige Leben der Nation bestimmenden Glieder aus denselben Quellen trinken und zu denselben frischen Quellen immer wieder zurückkehren! Jeder, der mit der Litteratur lebt, hat doch seine Lieblingsschriftsteller — die, mit welchen wir vorzugsweise harmonieren. Zu ihnen, den alten treuen Freunden, kehrt man immer wieder zurück. Und welche Freude, wenn man bei der Rückkehr fühlt, nun versteht man sie noch besser, nun entdeckt man neue, früher nicht wahrgenommene Schätze — ein sicherer Beweis, daß man inzwischen geistig fortgeschritten! Welche Freude gleicht dieser, welche wirkt nachhaltiger? Habet Mut, muß man unseren Jünglingen, unseren Lehrern zurufen, habet den Mut, euch selbst zu vertrauen, daß ihr die Wahrheit er-

kennen und finden könnet.*) Nicht bloß zum tüchtigen Handeln, sondern auch zum tüchtigen Studieren und Denken gehöret Mut. Darum wage man sich überall an Hauptwerke, an die Hauptschriften eines Faches! Nicht bloß Singen und Beten gehört zur Religion, Denken ist auch Religion, „den Geist nähren, ist Religion". (Bettina.)

5) Sehr heilsam ist es auch, wenn du diejenigen Schriften, welche nicht gerade zu denen gehören, mit welchen du dich bleibend beschäftigst, mit der Feder in der Hand liesest, also Auszüge oder Exzerpte machest und dir ein Gedankenmagazin anlegest.

Dieses gilt von solchen Büchern, die nicht gerade zum Handwerk — denn diese muß man immer zur Seite haben — gehören, von solchen, deren Inhalt uns nicht antreibt, sie zu unseren bleibenden Freunden zu machen — also von unseren deutschen Klassikern nur zum Teil, weil jeder gebildete deutsche Mann seinen Geist lebenslang daran erfrischen und aufrichten wird — von solchen, die wir von unseren Freunden leihen und ein-, zwei- oder dreimal lesen. Auch ist es ratsam, einem solchen Exzerptenbuche die eigenen Gedanken, die wir der Aufbewahrung wert erachten, einzuverleiben, wenn wir es nicht vorziehen, eine eigene Sammlung derselben anzulegen und sie nach Fächern zu ordnen. Für die Anlegung eigentlicher Tagebücher — es sei denn für ungewöhnliche Verhältnisse und Zustände, Reisen z. B. — kann ich sonst nicht stimmen. Das lebendige, thätige, gesunde Geschäft des Mannes erlaubt solches nicht, und es führt nur zu leicht zu eitler, sentimentaler, kränkelnder Gemütsbeschauung und hochmütiger Selbstbespiegelung, zum Nachteil für die gesunde Thatkraft des Mannes. Aber eine Aufzeichnung bedeutender, interessanter, wohl auch paradoxer Gedanken, späterhin als Gedankenstoff zu benutzen und sich selbst vor Einseitigkeit zu schützen, auch um sich vor der gedankenlosen, geistverflachenden Flüchtigkeit des Lesens zu hüten, ist gewiß ein heilsamer Rat. Die bedeutendsten Männer unserer Nation haben ihn befolgt. Glaube man nur nicht, daß irgend ein Genie alles aus sich selbst schöpfe! Den Reichtum der Vor- und Mitwelt benutzt jeder aufstrebende, wenn auch in der Anlage noch so kräftige Geist, um sich eben über seine Zeit zu erheben. Von Zeit zu Zeit, etwa alle Sonntage oder an anderen Tagen stiller Muße und Geistessammlung, durchmustert man die geistigen Schätze, die man dem „Buche der Auszüge" anvertraut hat, um sie dem Geiste wieder vorzuführen und weitere Besprechung mit sich und anderen zu pflegen. Wiederholt man so in kollektiver Geschäftigkeit von Monat zu Monat, von Jahr zu Jahr die Betrachtung der gewonnenen Ausbeute, so reift der Geist zu immer größerer und höherer Vollendung. Und welche Freude gewährt es nicht, nach einem längeren oder kürzeren Zeitabschnitte die Entdeckung zu

*) „Mein Gebet (in der Kirche zum heiligen Grabe) war innig und brünstig, ich bat um Wahrheit und Mut an dem Grabe dessen, der am meisten Wahrheit in die Welt gebracht hat und mit der höchsten Aufopferung für diese Wahrheit, zu deren Organ ihn Gott gemacht hatte, in den Tod gegangen ist."
Lamartine (Reise in den Orient).

machen, daß man allmählich zu einer Reife der Einsicht gelangt ist, mit der man, wie von einer Bergspitze herab, mit Umsicht und Scharfblick auf frühere Schwierigkeiten wie auf kleine, unbedeutende Hügel herabsieht! So ersteigt und erklettert man allmählich die Höhenpunkte der Menschheit, nähert sich nach dem Maße der Kraft, die Gott einem jeden gegeben, dem Ziele der Vollendung und reift für den Eintritt in das Gebiet, wo das ewige Urlicht strahlet.

6) Wähle dir bei dem Studium eines Lehrgegenstandes einen geistesverwandten Freund oder einen oder mehrere lernbegierige Schüler, mit welchen du denselben Gegenstand behandelst, besprichst, durchdenkst!

Lernen, d. h. Nachdenken, Untersuchen, Forschen, und Lehren und Üben müssen immer beisammen sein, wenn das Geschäft der Bildung recht gedeihen soll. Woher anders ist es zu erklären, daß denkende Lehrer überhaupt in den Gegenständen, mit welchen sie sich beschäftigen, eine vorzügliche Klarheit und Festigkeit gewinnen, als daher, daß sie genötigt sind, sich über dieselben auszusprechen und andere zur Auffassung derselben anzuleiten! Dieses Verhältnis nötigt sie, den Gegenstand vorzüglich zu durchdenken, ihn von allen Seiten zu betrachten und sich seiner ganz zu bemächtigen. Dazu kommt, daß man erst dann die Lücken und Mängel des eigenen Wissens recht deutlich erkennt, wenn man sich über das Wissen selbst aussprechen will. Bleibt es bei dem bloßen, stillen Nachdenken, so bleibt uns manche Seite des Gegenstandes verborgen. Wir glauben, ihn vollständig erfaßt zu haben, ohne daß es wirklich geschehen. Erst wenn wir zur mündlichen Mitteilung uns veranlaßt sehen; wenn wir den Gegenstand der Individualität des andern anpassen müssen; wenn wir etwa auch die Gegenbemerkungen und Einreden desselben vernehmen und zu widerlegen haben: erst durch die Wechselwirkung zwischen Lehrenden und Lernenden erhebt sich der Gegenstand zum vollen Lichte des Bewußtseins. Darum sucht der, der dies aus eigener Erfahrung weiß, Gelegenheit, das still Gedachte in die Lautsprache überzutragen. Dies setzt eine höhere Thätigkeit voraus, als wenn man seine Gedanken bloß dem Papier anvertraut. Mit dem lebendigen Worte wird auch der Gedanke selbst erst recht lebendig. Darum suche der lernende Lehrer überall Gelegenheit, durch die Begierde nach Geistesbildung mit ihm verbundene Freunde und Schüler um sich zu versammeln, um sie und sich selbst durch sie weiter zu bilden. So entsteht ein gegenseitiges Empfangen und Geben, das zu den höchsten Bedürfnissen und Genüssen des Geistes gehört. In dem gesellschaftlichen Treiben der Menschen herrscht so häufig die trivialste Leere, wo nicht Gemeinheit und Abschwächung; geistige Mitteilungen aber erhöhen und würzen das Leben und machen die Teilnehmer reif für andere würdige, menschliche Erfrischungen und Genüsse. Hat man eine Reihe von Stunden mit Geistigem sich beschäftigt, so ist man vorbereitet für den heiteren Scherz und andere Erzeugnisse gesellschaftlicher Berührungen.

Ich setze voraus, daß es den Teilnehmern solcher Zusammenkünfte um wirkliche Geistesbildung ein rechter Ernst ist, daß es ihnen

um die Wahrheit gilt. Alle anderen, leider so häufig eintretenden Störungen und Zerwürfnisse fallen dann von selbst weg: die abschwächende Gleichgiltigkeit, die eitle Rechthaberei, die Hervordrängung persönlicher Rücksichten, die stolzen Ansprüche auf Autorität, die (heuer, 1848) aufgetauchte Sucht, in alles hineinzusprechen, und andere traurige Ungehörigkeiten, an welchen so mancher Lehrerverein, der bei seiner Entstehung heilsame Früchte zu versprechen schien, gescheitert ist. Wer nur allein das Wort führen will, auf Unterwerfung unter seine Machtsprüche Anspruch macht, seine Ansichten als unumstößliche Glaubenssätze anderen aufbürdet; wer keinen Widerspruch vertragen kann und darin einen Angriff auf seine (erhabene) Persönlichkeit findet, kurz, wem es nicht um die Sache zu thun ist: ist nicht nur unfähig, einen Lehrerverein zu leiten, sondern überhaupt ein unwürdiges Mitglied jeder geselligen Geistesgemeinschaft. Durch die Verschiedenheit der Ansichten und die durch sie geweckte vielseitige Diskussion derselben erscheint jedem die Sache aus anderen Gesichtspunkten, als er sie bis dahin betrachtete, und die Einseitigkeit der Ansicht schwindet, und mit ihr der Irrtum und der Wahn; die richtige Ansicht aber bleibt, stärkt und verbreitet sich, und die durch das Wechselgespräch sich entwickelnde Kunst der Verteidigung der eigenen und der Widerlegung fremder Meinungen ist an und für sich selbst für einen hohen geistigen Gewinn zu erachten. Darum ist überall die Meinungsverschiedenheit, die Freiheit der Meinungsäußerung, die Sprechfreiheit hochzuachten und aufrecht zu halten. „Wer mit uns ringt," sagt der große Engländer Burke, „stärkt unsere Nerven und vermehrt unsere Gewandtheit. Unser Gegner ist unser Helfer. Dieser wohlthätige Kampf mit Schwierigkeiten nötigt uns zu einer genaueren Bekanntschaft mit unserm Gegenstande und zwingt uns, ihn von allen Seiten ins Auge zu fassen. Er wird uns nicht gestatten, oberflächlich zu sein." — Die Sprechfreiheit sichert die Denkfreiheit und giebt ihr erst für die Gesellschaft den rechten Wert. Ohne jene aber schwindet auch diese oder vermindert sich wenigstens außerordentlich, da die Funktion des Denkens mehr für ein Produkt der Gattung als der Individuen angesehen werden muß. Darum sei vor allen Dingen die Beschränktheit, die sich in der Rechthaberei, in dem Autoritätenzwange, in dem Nachbeten fremder Meinungen, in der persönlichen Anfeindung des Andersdenkenden zeigt, fern von den Lehrern des Menschengeschlechts und der Jugend desselben, da man von ihnen mehr, als von allen anderen, vorurteilsfreie Beurteilungsgabe und reines Interesse für die Wahrheit und deren Untersuchung erwartet. Zugleich strebe jeder Lehrer nach der schönen und edlen Gabe, seine Gedanken in freiem Vortrage darzulegen und gegen erhobenen Widerspruch zu verteidigen, nicht um der Verteidigung und um der Kunst der Dialektik, sondern um der Wahrheit willen. Diejenigen aber, die da vermeinen, das Wahre wohl zu denken, es aber nicht darstellen zu können, weil der rechte Ausdruck dazu fehle oder im Augenblick nicht zu finden sei, bezeihen wir des Irrtums; denn was man von den Sachen des Denkens nicht sagen kann, das hat man entweder gar nicht, oder wenigstens nicht klar gedacht. Gedanke und Wort entstehen, wie Geist und Leib, in demselben Momente der Geistesthätigkeit; das eine ist nicht ohne das andere, wie der Geist

in diesem Zeitleben nicht ohne den Leib, der Leib nicht ohne den Geist ist. Übungen in mündlicher Darstellung sind darum auch jederzeit Übungen der Denkkraft, und deswegen geben wir den Lehrern und denen, die sich zu Lehrern bilden wollen, den Rat, Gegenstände, die sie zu ihrem geistigen Eigentum erheben wollen, anderen vorzutragen, oder, noch besser, andere anzuleiten, dieselben mit ihnen in gemeinschaftlicher Thätigkeit aufzusuchen und zu verarbeiten.

7) Mache dein Fach, das Lehrfach oder deine Lehrfächer, zum Mittelpunkt deiner Lektüre!

Überall, wo Einheit, Harmonie, Zusammenhang und ein (relativer) Grad von Vollendung, fortgehender Entwickelung stattfinden soll, muß ein Mittelpunkt vorhanden sein, nach welchem alles, wie nach seinem Schwerpunkte, gravitiert.

Dieser Mittel- oder Schwerpunkt ist für den Lehrer das Lehrfach, sind seine Lehrfächer, ist sein Lehrerberuf, an welchen er sein Leben gesetzt hat. In ihm, in seiner Förderung findet er die Befriedigung seines Lebens. Auf ihn hat er daher auch all sein Thun und Treiben, folglich auch den Trieb seiner Entwickelung und Ausbildung zu beziehen. Zwischen seinen unmittelbaren Berufsgeschäften und der Anwendung seiner freien Muße entsteht in solcher Weise eine angemessene Harmonie.

Man kann umgekehrt verfahren und seine Muße zu Geschäften verwenden, welche mit dem Hauptlebensberufe in keiner Verbindung stehen; man kann daher auch in freien Stunden zu einer Lektüre greifen, welche keinen Beitrag liefert zur Förderung desselben: aber dann bringt man sich um ein wesentliches Förderungsmittel der Tüchtigkeit. Ich sage nicht, daß man nicht auch zuweilen ein Buch zur bloßen Unterhaltung (nur nicht zu sogenanntem Zeitvertreib) lesen dürfe. Warum sollte man nicht einen Roman von Walter Scott, von Cooper oder selbst von Eugen Sue *) lesen, wenn alle Welt sie

*) Von Eugen Sue, welcher in seinem „Martin der Findling" in dem Claudius Gerhard einen vortrefflichen Lehrercharakter dargestellt hat. Das zu lesen ist nicht bloß unterhaltend, sondern auch belehrend. Außerdem trifft man in diesem und in den andern Romanen von Sue herrliche, humane Grundsätze und Vorschläge zur Verbannung des menschlichen Elendes. Doch hier interessieren uns seine Ansichten über Lehrerverhältnisse, die er (die französischen) z. B., wie folgt, schildert:

„Wir behaupten demnach, daß der Schulmeister in der Gemeinde oft mit denselben Augen wie ein Bettler betrachtet wird, daß, wenn man ihn mit dem Hirten vergleicht, der Hirt den Vorzug behauptet, wenn sie dem Schulmeister einen Beweis ihrer Gunst geben wollen, ihn in ihrer Küche essen lassen."

„Er muß Totengräber und Trommelschläger sein, den öffentlichen Waschplatz reinigen, die Thurmuhr aufziehen, das Amt des Vorsängers und Küsters versehen, die Bezahlung der Hostien, das Waschen des Linnens zum Altar besorgen, selbst die Besen bezahlen."

„Sie sind ärmlich und schlecht gekleidet, halten ihre Schule in Holzschuhen, ohne Strümpfe, ohne Weste und Halstuch. Der N. N. ist zugleich Knecht bei einem Pächter, der N. N. ist Sänger und Küster, Totengräber und unbezahlter Schreiber des Herrn Schultheißen und Bedienter des Herrn Pfarrers." Diese Schilderung ist keine romanhafte aus der Phantasie des Herrn Sue, sondern er hat sie aus Lorrains Schilderung des Elementar-

lieset? Aber diejenige Lektüre, zu welcher man sich für die Regel und aus Grundsatz bekennt, muß einen anderen Charakter haben; sie muß sich, wie ich sagte, auf den Lebensberuf beziehen.

Unter Lektüre versteht man denjenigen Teil der Litteratur, den man für sich auswählt, zur Unterhaltung oder Geisteserfrischung und zur Belehrung. Das ernste Geschäft des Lehrers macht die Lektüre notwendig. „Man kann (wirklich) nicht immerhin studieren"; aber man soll darum seine Stunden nicht leichtsinnig vertrödeln dadurch, daß man zur leichten und leichtsinnigen Litteratur der Leihbibliotheken greift. Dazu sind dem gewissenhaften, ernsthaften und strebenden Manne die Stunden zu kostbar. Ich setze Leser voraus, welche in den Lehrstunden nicht bloß thätig sind, sondern produzieren, wenn nicht neue Gedanken, Ansichten oder Verfahrungsweisen, welche sie früher nicht kannten (der zu einem Fache Geborene findet das Beste mitten im Schaffen), so doch neue Kräfte in dem Schüler oder Verstärkung derselben. In solchem produktiven Lehren liegt die seltenste, dem handwerkernden Meister ganz unbekannte Befriedigung; aber es folgt ihr auch eine Art Abspannung und — das Bedürfnis nach Abwechselung. Das Gegenteil der Produktivität ist die Rezeptivität; der abgespannte Lehrer will aufnehmen, Neues vernehmen, er will haben, andere sollen ihm geben. Wo sind diese immer bereitstehenden, unerschöpflichen Freunde? Sie stehen auf dem Bücherbrette. Wir schlagen ermüdet ein wohlbekanntes oder ein neues, zweckmäßig gewähltes Buch auf, und in demselben Augenblicke verspüren wir die beruhigende Wirkung auf die Seele. Wer hätte das nicht schon belebend empfunden? Wir wollen uns nicht amüsieren, wir wollen auch nicht studieren, wir wollen uns unterhalten und belehren — unterhalten, indem wir uns belehren, und belehren, indem wir uns unterhalten. Nichts unterhält den wiß- und lernbegierigen, strebsamen Mann besser, als ein neuer Gedanke. „Nenne mir" — sprach Herder in der Hinfälligkeit des Sterbens — „einen neuen Gedanken, damit ich mich erquicke." In solchen Stunden lieset man nicht die Fachwerke, die man überhaupt nicht lieset, sondern studiert; man lieset Schriften, welche mittelbar den Unterricht fördern. Länder-, Völker- und Reisebeschreibungen befruchten den Unterricht in der Geographie, historische Darstellungen verlebendigen den Unterricht in der Geschichte, geistvolle Romane und dramatische Arbeiten schärfen den psychologischen Blick. Welch himmelweiter Unterschied findet z. B. zwischen dem Lesen von

---

unterrichts in Frankreich nach authentischen Dokumenten, zufolge der Spezialberichte der 400 Inspektoren, welche die Schulen Frankreichs in den letzten zehn Jahren untersucht haben, an den Unterrichtsminister. Und welches ist die eigene Meinung Sues über die den Lehrern zu gebende Stellung? Er kommt in den Vorschlägen zur Hebung der untern Klassen am Ende des achten Bandes darauf, sein Vorschlag lautet — wenn es erlaubt ist, ihn mitzuteilen — S. 349 der Leipziger Ausgabe so:

„Erhebung der Volksschulmeister zu dem Range von Staatsbeamten erster Klasse, indem sie vor den bürgerlichen, militärischen und religiösen Behörden den Vortritt haben; denn derjenige, welcher den Menschen rechtschaffen unterrichtet und arbeitsam macht, kurz derjenige, der ihn moralisch schafft, muß im ersten Range stehen."

Kann ein Mann, welcher solche Grundsätze hat, mit dem Bestehenden zufrieden sein? — — —

Schillers Dramen statt, ob es der bloßen Unterhaltung wegen geschieht oder um doch auch den Schiller gelesen zu haben, oder ob man ihn lieset um des rein-menschlichen, des psychologischen Interesses willen an den Charakteren oder an dem Verfasser! Die Novellen von Zschokke sind weit verbreitet und meistens amüsant zu lesen; aber der Gewinn, den man aus seiner Autobiographie, seiner „Selbstschau“ (dem ersten Teil — der zweite enthält seine philosophischen Ansichten) zieht, geht doch unendlich darüber.

Also, man lieset nicht, was einem vorkommt, durch Zufall in die Hand fällt, sondern man lieset mit Auswahl, und man berücksichtigt dabei den Gesamtzweck seines Lebens.

Vorzüglich gilt dieses bei dem Lehrer inbetreff der Schriften über Erziehung. Wohl bedenke ich, wie ein junger Mann, der eben in das Schulamt tritt, erschrecken kann, wenn er die Unmasse von Schriften, welche auch dieser „Wegweiser“ verzeichnet, für ihn aufgestellt erblickt: aber ich beruhige ihn; ihm sage ich, daß sehr viele, wenigstens in der Litteratur der Pädagogik, zur Lektüre gehören, auf die er die freien Mußestunden seines hoffentlich langen Lebens zu verwenden habe, und daß ihm diese Lektüre nicht Strapatzen, sondern Belehrung und Erholung bringen werde. Dahin gehören die von E. M. Arndt, Jean Paul, Salzmann, Frau Necker Saussure, Aimé-Martin und von vielen anderen aufgeführten Schriften, namentlich alle Biographieen. Er lieset sie mit Interesse, er lieset sie mit psychologischem Blick, zur Förderung seiner Einsicht in das Wesen des Menschen. Man kann systematische Lehrbücher über Psychologie (wir führen derselben auch an) studieren; aber sie nutzen nichts, sie schaden, wenn keine psychologischen, keine pädagogischen Anschauungen zu Grunde liegen.*) Erst wenn aus eigener Beobachtung, zu deren Erweckung die Seminarschule die Gelegenheit giebt, ein reiches Material gewonnen ist, erst dann kann man sich mit Erfolg zu einem Lehrbuch über Psychologie wenden. Die Theorie ist die Verallgemeinerung der Thatsachen. Erst die Praxis, dann die Wissenschaft. Das psychologische Verständnis des Lehrers muß mit pädagogischen Beobachtungen Hand in Hand gehen. Wessen Blick einmal für sie geschärft ist, der wird nimmer alt, der findet unter der Kinderwelt nicht nur täglich Gelegenheit zu interessanten und lehrreichen Beobachtungen, sondern er lieset auch Erziehungsschriften, wie die oben genannten, mit dem reichsten Gewinn.**) Kurz, „alles muß in-

---

*) „Individualität des Beobachteten führt allein zur Naturwahrheit.“
Al. v. Humboldt (Kosmos II. S. 58).

**) Ich kann es mir nicht versagen, zur Veranschaulichung dessen, was ich oben sagte und andeutete, eine damit ganz übereinstimmende Ansicht aus einer ganz vorzüglichen (unten auch zu nennenden) Schrift von Grube („das psychologische Studium des Volksschullehrers“), hier mitzuteilen. Nachdem er den Lehrern die Lektüre des Emil von Rousseau empfohlen und gezeigt hat, was für Schätze in diesem Werke verborgen liegen und mit Vorsicht gehoben werden können, geht er dazu über, die Wichtigkeit von Jean Pauls Levana auseinander zu setzen. Die betreffende schöne Stelle werde ich hier folgen lassen; sie exemplifiziert meine Ansicht.

„Jean Pauls Levana. Der Wert dieser originellen Erziehungsschrift ist schon genügend anerkannt, auch ihre Bedeutung für den Elementar-

einander greifen", die Anwendung der freien Muße muß die Fertigkeit in den ernsten Arbeitsstunden begünstigen und erhöhen, der Beruf des Lehrers ist für ihn der Mittelpunkt all seines Dichtens und Trachtens; er geht mit ihm in den Lehrerverein, er steht mit ihm auf, er geht mit ihm zu Bette, er leitet ihn bei seiner Lektüre, er geht in ihm auf.

---

lehrer (versteht sich für den geistig geweckten) wohl nirgend in Frage gestellt worden, und zu sehr anerkannt, um noch demonstriert werden zu müssen. Für die psychologische Ausbeute ist das Werk unschätzbar; denn in wenigen dieser Art ist in die allgemeine Menschennatur, bis zu ihren Elementen herab, so klar hineingeleuchtet, die Kinderseele so sinnig und allseitig belauscht, sind so viele zarte Saiten derselben berührt worden, so viele Hämmer zu ihrer richtigen Stimmung gegeben. Der Hauptirrtum des Emil und die schwache Seite desselben, nämlich die Verkennung der Seele im Geist, der Phantasie und des Gemüts in der Kindesnatur, ist hier nicht bloß vermieden, sondern auch so entschieden und kräftig auf die Darstellung dieses Teiles der Psyche hingewirkt worden, daß eben hierin die schönste Zierde der Levana beruht. Darum ist, zufolge unseres Grundsatzes, einen Gegenstand von zwei entgegengesetzten Seiten zu betrachten, den Gegensatz überall aufzusuchen, wo er sich nicht von selber darbietet, um durch denselben zum Bewußtsein der wahren Einheit des Objektes zu kommen, unser Rat dieser:

nicht den Emil allein, abgesondert, ohne Vergleichung zu lesen, sondern in Gesellschaft der Levana,

— dann hat es mit den Fehlern und Einseitigkeiten des ersteren nicht viel Not. Dem Verfasser ist kein Buch bekannt, welches mit derselben Kraft des Genius und gleichem Glanze der Beredsamkeit (wenn auch in anderer Weise) die Irrtümer des Emil so gut widerlegte, ohne polemisch zu sein, das einen so durchgreifenden Gegensatz darböte, als die Levana. — Im Emil spricht eine antike Philosophennatur, der stoische Weise; in der Levana der moderne Dichter, der gemütliche Deutsche; dort der sittliche, hier der religiöse Mensch; — dort ist Klarheit der Anschauung, Schärfe des Verstandes, die intellektuelle Bildung überwiegend — hier Tiefe und Wärme des Gefühls, Beweglichkeit des Witzes, das Streben zum „Geistreichen" vorherrschend; dort mehr der praktisch die Außenwelt gestaltende, der handelnde Mensch, hier der theoretisch die Welt in sich verarbeitende Geist gefeiert; dort mehr das männliche Element in der Erziehung, hier mehr das weibliche betont. Wie Rousseau den Religionsunterricht nicht spät genug anfangen konnte, so Jean Paul nicht früh genug; und dieser hat in seiner Erziehungslehre das christliche „Lasset die Kindlein zu mir kommen" mit wahrhaft psychologischer Meisterschaft kommentiert. Wenn im Emil auf die Individualität und ihre Berechtigung fast gar nicht Rücksicht genommen ist, so predigt die Levana die heiligste Achtung vor jeder Individualität, und beweist auch hierin ihren durchaus christlichen Geist.

Dem Kinde Jean Paul war das hohe Glück zuteil geworden, von einer religiösen Mutter erzogen, durch die Wärme mütterlicher Zärtlichkeit und Liebe erquickt worden zu sein; dieser Wohlthat mußte der Knabe Rousseau entbehren. Jean Pauls Kinderzeit war sein Hauptleben — der unglückliche Rousseau konnte sich erst im Jünglingsalter als Mensch fühlen, nachdem die rauhe Hand des Schicksals den Schmelz und Duft von seiner Kinderzeit längst abgestreift hatte. Der Glanz der ersten Lebenszeit strahlte bei Jean Paul so hell, daß er dessen Jünglingsleben ganz überstrahlte, daß selbst der Mann noch fortdauernd von dem Feuer der Kinderjahre zehrte, und gewissermaßen immer Kind blieb. Darum thut der Elementarlehrer so wohl, bei ihm Psychologie zu studieren; durch ein Buch wie die Levana wird er nicht bloß den kindlichen Sinn theoretisch würdigen und verstehen, sondern auch praktisch gewinnen lernen.

Die psychologischen Entwickelungen in der Levana werden von denkenden Elementarlehrern um so leichter verstanden und in Saft und Blut verwandelt

Die bis hieher mitgeteilten Ratschläge, Bemerkungen und Winke mögen für den Zweck dieser Mitteilungen genügen. Manches ließe sich noch beifügen. Der denkende Kopf findet es selbst, namentlich das, was individuell die Geistesbildung fördert. Nicht alles gilt und paßt für alle. Aber der Besorgnis gebe ich mich nicht anheim, als wenn die Gesamtheit dieser Anforderungen den strebenden Jüngling und Mann abschrecken werde. Wohl ist es mit dem Streben nach Geistesbildung eine ernste Sache, denn es fällt mit der Erreichung des Lebenszweckes selbst zusammen; aber den mutigen jugendlichen Geist schlägt dieses nicht nieder; vielmehr belebt und steigert der Gedanke, daß man nur durch selbsteigene, nicht durch fremde Kraft, nur durch Tapferkeit des Geistes, nicht durch Seufzen und Bußübungen in das Reich der Geistesbildung eindringen könne, die Kraft, die in ihm schlummert. Zu den Höhen der Menschheit führt keine glatte Spiegelfläche, auf der man seufzend, träumend, phantasierend und dichtend hinan kommen könnte; sondern die Höhen wollen mit Anstrengung allmählich erstiegen sein. Selbst den Heroen unseres Geschlechts ist dies nicht leicht geworden. Ein Lessing z. B. besserte stunden- und tagelang an einem kleinen Aufsatze, und Goethe versichert, oft an einem Gedichte von kleinem Umfange mehr als einen ganzen Tag gefeilt und im Laufe seines langen Lebens nie vier Wochen gerastet zu haben. Um so mehr gilt uns kleinen Geistern die Mahnung, munter und wach zu sein, damit wir uns, so lange es für uns taget, über die breite Fläche, auf der ein großer Teil unseres Geschlechts und leider auch ein Teil unserer Amtsbrüder graset, zu lichteren Höhen erheben.

Nun gehen wir zu einer Mitteilung

2. der Ratschläge, welche der Lehrer inbetreff seines Schulunterrichts zu beachten hat, insoweit dadurch seine eigene Geistesbildung erstrebt wird,

über.

Den eben ausgesprochenen Beschränkungssatz bitte ich nicht zu übersehen. Wir haben es hier noch nicht mit den Gesetzen und Regeln

werden können, als der Humor Jean Pauls, der in anderen, seinen eigentlich poetischen Schöpfungen oft ins Unklare, Verwickelte, Schwülstige ausschweift, hier äußerst wohlthätig wirkt, da er das Abstrakte mit plastischer Anschaulichkeit vor das innere Auge des Lesers stellt, und durch den Kontrast von Idee und Erscheinung beides um so heller beleuchtet wird. Die Jean Paulsche Behandlung ist der Pädagogik von großem Nutzen gewesen, indem sie gleich sehr der rohen Empirie, wie einer steifen Systemsucht entgegenarbeitet. Namentlich was letztere betrifft, neigen sich die Elementarlehrer nur zu sehr zu derselben hin und glauben in den allgemeinen Gedankenformen den Stein der Weisen zu haben, während es doch bloß hohle Formen sind, die erst durch den lebendigen Inhalt Bedeutung gewinnen.' Die Levana wirkt darum auf die Lehrerköpfe so günstig, weil in diesen die Ideen meist wie in einzelnen Zellen abgesondert und abgeschlossen liegen. Da muß denn zuweilen so ein eigentümlich launiger Geist kommen, der die Thüren öffnet und das Isolierte durcheinander wirft, damit es Bekanntschaft und Freundschaft schließe."

des Schulunterrichts, sondern mit der Bildung der Lehrer zu thun. Den Unterricht, den sie erteilen, betrachten wir auch als ein Mittel, dieselbe zu fördern, und darauf beziehen sich folgende kurze Ratschläge:

1) Bearbeite, studiere den (vorzutragenden, zu entwickelnden — zu lehrenden) Gegenstand vorher in allen seinen Teilen und in seinem ganzen Umfange!
2) Lege deinem Unterricht einen gedruckten Leitfaden zu grunde, aber benutze denselben, wo und wie es nur angeht, während des Unterrichts selbst nicht!
3) Gewöhne dich an eine bis ins Einzelnste hineingehende Vorbereitung oder Präparation auf jeden einzelnen Abschnitt und jede einzelne Lektion!
4) Trage die Bemerkungen, Zusätze, Erfahrungen, die du bei dem Unterricht zu machen Gelegenheit hast, in ein Buch ein!
5) Studiere, sobald du dich des zu grunde gelegten Leitfadens ganz bemächtigt hast, andere Leitfäden und Schriften, welche denselben Gegenstand behandeln!
6) Suche einen dem Bedürfnisse deiner Schüler durchaus entsprechenden Lehrgang aufzustellen!
7) Studiere endlich unausgesetzt und fortwährend solche Werke: allgemein pädagogische, didaktische, methodische, logische, psychologische 2c., durch welche der Lehrer im allgemeinen zu höherer Entwickelung hinanreift.

Diese Ratschläge entspringen aus dem Gedanken, daß die erfolgreiche Wirksamkeit des Lehrers in der Schule hauptsächlich abhängt von der genauen Bekanntschaft mit dem Lehrstoffe und von der allmählichen, nie stillstehenden Entwickelung desselben, besonders des hellen Bewußtseins und der klaren Einsicht in die ihn umgebenden Verhältnisse. Darum muß man zuerst von ihm verlangen, daß er sich vor dem Beginn des Unterrichts mit dem einzelnen Gegenstande möglichst genau bekannt gemacht habe. Demnächst habe ich zum Gebrauche eines gedruckten Leitfadens geraten. Ich denke mir die Lage des Anfängers oder auch der meisten Lehrer, welchen, wenn auch nichts anderes, doch in der Regel die Zeit fehlt, eigene Leitfäden und Lehrgänge auszuarbeiten und drucken zu lassen. Zudem ist die Voraussetzung festzuhalten, daß gedruckte Leitfäden eine größere Gediegenheit und Brauchbarkeit haben, als die unreifen Produkte eines Anfängers. Einen, nur mäßigen Anforderungen entsprechenden praktischen Lehrgang zu liefern, ist in keinem Falle eine leichte Aufgabe. Nur die denkendsten, gewandtesten Lehrer sind derselben gewachsen. Daher rate ich ernstlich von der Meinung ab, daß ein angehender Lehrer sich am besten seine Lehrgänge selbst entwerfe. Es fehlt ihm dazu notwendig die Fähigkeit. Aber ich will nicht, daß er sich lebenslang genau oder gar sklavisch an den Leitfaden binde. Nur zu Anfang folge er demselben streng! Das Herumschweifen und sogenannte Auswählen des Besten aus allem Bekannten vernichtet gewöhnlich alle Einheit und den festen Gang. Es ist weit besser, einen einseitigen Plan fest zu verfolgen, als nach gar keinem Plane zu arbeiten und sich von dem vermeintlichen augenblicklichen Bedürfnis der Schüler oder gar von seinen Launen regieren zu lassen. Ich habe junge Lehrer kennen gelernt, die

aus allem das Beste auszuwählen meinten; es kommt gewöhnlich nichts dabei heraus. Ich lege daher auf den ausgesprochenen Rat einen hohen Wert. Natürlicherweise paßt auch der beste Leitfaden, der zu grunde gelegt wird, selten in jeder Beziehung und in allen einzelnen Teilen für den besonderen Fall, für die Kinder, für die Schule, wo man ihn gebrauchen will. Einen solchen universalen Lehrgang hat es nicht gegeben, wird es nie geben. Jeder Schriftsteller geht von gewissen Voraussetzungen, bestimmten Vorstellungen inbetreff der äußeren Verhältnisse der Schulen und Lehrer, für die er schreibt, aus; er selbst gehört der nie stillstehenden, in ewiger Entwickelung begriffenen Zeit an; jeder einzelne Mensch hat als Individuum seine Eigentümlichkeiten 2c. 2c.; wie wäre es zu erwarten, daß jemals ein Lehrbuch geschrieben würde, das keiner Veränderung, keiner Verbesserung fähig und bedürftig wäre? Darum ist die Forderung, einen in jeder Beziehung unverbesserlichen und unabänderlichen Leitfaden für irgend ein Fach haben zu wollen, durchaus nicht zu erfüllen; es ist eine unverständige und ungerechte Forderung. Kein Buch kann oder soll den Geist des Lehrers ersetzen, weshalb jeder pädagogische Schriftsteller an die Gebraucher seiner Bücher die Forderung macht, daß sie mit denkendem Geiste sich derselben bedienen und die Abänderungen, seien es nun Weglassungen und Zusammenziehungen, oder Zusätze und Erweiterungen, vornehmen, die durch die Berücksichtigung der individuellen Verhältnisse, in welchen sie sich mit ihren Schülern befinden, hervorgerufen und bedingt werden. Eben um den Lehrer dazu allmählich zu befähigen, verlange ich gewissenhafte Vorbereitung auf die einzelnen Lektionen, aufmerksames Beobachten während derselben und genaues Eintragen der gemachten Erfahrungen in ein dazu bestimmtes Buch nach denselben. In solcher Weise erlangt der Lehrer zuletzt eine solche Reife, daß er entweder jeden Leitfaden entbehren, oder sich denselben selbst schreiben kann. Damit aber die Aufmerksamkeit des Lehrers während des Unterrichts sich ganz frei den Schülern zuwenden könne, setze ich fest, daß er sich des zu grunde gelegten Leitfadens während des Unterrichts nicht bediene. Der Lehrer soll nicht aus dem Buche, sondern aus dem Kopfe lehren; das rechte Lernbuch der Schüler ist der denkende Geist des Lehrers, der mit selbständiger Beherrschung des Stoffes dem einzelnen Schüler giebt, was derselbe bedarf, dem einen Milch, dem andern Speise. Der Lehrer muß, um in einem Gleichnis zu sprechen, die Kochkunst verstehen. Der Stoff, aus welchem die Speisen bereitet werden, ist überall derselbe, und er wird ihm geliefert. Aber die Zubereitungen desselben nach dem jedesmaligen Appetit und der vorhandenen Verdauungskraft der Schüler ist seine Sache. Kein anderer kann das für ihn leisten. Ein guter Leitfaden liefert die Fingerzeige dazu, oder er paßt im besten Falle für die Verhältnisse und Zustände, wie sie gewöhnlich zu sein pflegen; aber das eigene Nachdenken wird dadurch nicht ersetzt, geschweige überflüssig gemacht. In den besseren Seminarien werden daher die Zöglinge gleich zu Anfang daran gewöhnt, aus dem Kopfe, nicht aus dem Buche zu lehren; das Gegenteil wird gar nicht geduldet, darf nirgends geduldet werden. Was von ihnen verlangt wird, sehen sie an ihren eigenen Lehrern; diese machen es an ihnen und an den Schülern in der Übungsschule nicht anders. Es ist

eine sklavische Abhängigkeit eines Lehrers, wenn er überall des Buches bedarf. Er kann dann seine Aufmerksamkeit nicht ungeteilt den Schülern zuwenden; an eine freie, fröhliche Entwickelung ist nicht zu denken; vielmehr legt er ihnen die Schnürbrust des Buches an, und eine Geistesentfesselung derselben ist dann rein unmöglich geworden. Also weg mit den Büchern aus den Händen der Lehrer; weg mit den Lehrern, die es nicht lassen wollen, wo es zu lassen ist! Wären wir nur erst einmal so weit, existierte keiner mehr, der von den Schülern fast nur mit der Nase im Buche gesehen wird! Lehrer höherer Schulen, macht es den Elementarlehrern nach, emanzipiert euch von altem Schlendrian! Schauet, statt in die Bücher, den Schülern ins Angesicht, und beobachtet, was sie sonst treiben! Es grenzt ans Unglaubliche, was immer noch in (höheren) Schulen in Gegenwart der Lehrer passiert!*) — Recht sorgfältig studiere der Lehrer zu Hause die Lehrbücher; aber vor seinen Schülern arbeite er mit freiem, unabhängigem Geiste! Es versteht sich von selbst, daß solches nicht in allen Lektionen, z. B. in den Lese- und Bibelstunden 2c., möglich ist. Aber wo es angeht, da sei es der Fall. Für alle Lektionen ohne Aus-

*) Obige (beleidigende?) Äußerung muß ich heuer, 1848, wiederholen und steigern. Es grenzt nicht bloß ans Unglaubliche, nein, es übersteigt alles Glaubliche, was für Fehler Lehrer höherer Schulen noch begehen und was nicht bloß unter ihren Augen, noch mehr, was ihnen selbst passiert, trotz des Daseins und des Bureaufleißes der Herren Schulräte alten Stils. Bis diesen Tag ist mancher Gymnasiallehrer ein wahres Muster unmethodischen Verfahrens (sollte man es z. B. glauben, daß noch die Arithmetik und Geometrie diktiert und „gelernt“ wird?); während des Unterrichts werden Romane gelesen, Briefchen geschrieben, Karten gespielt, ja die Schüler der oberen Klassen mehrerer Gymnasien in Berlin haben in diesem Jahre ihren Direktoren Katzenmusiken gebracht. Übersteigt das nicht allen Glauben? — Das kommt daher: 1) daß man die Lehrer der Schulen, d. h. der Kinder und Unmündigen, den hochgelehrten, vornehmen, aristokratisch gesinnten Herrn Universitätsprofessoren übergiebt und ihnen dadurch die Meinung einflößet, es komme beim Schulgeschäft auf gelehrtes Wissen an; 2) daß man sie in höchster Roheit ins Amt eintreten und sie an der armen Jugend herumpfuschen läßt; zur Erlernung ihres praktischen Berufes unter Meistern wird ihnen keine Gelegenheit gegeben, während alljährlich aus allen Regimentern Abgeordnete ins Lehrbataillon eintreten, damit jede kleinste Verbesserung sich sofort durch die ganze Armee verbreite — zum schwierigsten aller Geschäfte, d. h. zur Menschenbildung, hält man eine spezielle Anleitung nicht von nöten — es übersteigt allen Glauben — natürlich fehlt es den meisten solcher ungebildeten, unbeschulten Lehrer an allem, an Methode wie an Disziplin — es giebt welche, die keine Ahnung davon haben, daß man anders verfahren könne, als sie verfahren, ja die von Methode gar nichts wissen wollen u. s. w.; 3) daß die Herren Schulräte Regierungsräte sind. Anstatt in den Schulen zu sein, mit den Lehrern öffentlich und mitunter auch ein Wörtchen unter vier Augen zu reden, anstatt ihnen zu zeigen, praktisch zu zeigen, wie man unterrichten und lehren muß — sitzen sie am grünen Tische, erlassen Verfügungen und leiten formell die Prüfungen und — die liebe Jugend wird, nach wie vor, methodisch mißhandelt. Ist es ein Wunder, daß sich die, welche diese Greuel kennen und die Jugend lieben, im Jahre 1848, als sie nur etwas Luft bekamen, erhoben wie ein Mann, und daß nach Reorganisation der Schule an „Haupt und Gliedern“ geschrien wurde, wie wenn Feuer im Dache brennte? — Im Kanton Bern, wo das Volk regiert, betrachtet man die Erziehung der Jugend als die erste der öffentlichen Angelegenheiten; mehr als die Hälfte sämtlicher Staatseinnahmen wird dort auf sie verwandt. Diese Thatsache, mit jenen Zuständen zusammengehalten, giebt etwas zu denken.

nahme verlangen wir aber eine totale Beherrschung des Stoffes von seiten des Lehrers. Um ihn dazu überhaupt zu befähigen, gaben wir eben die beiden Winke, nach vollständiger Bekanntschaft mit dem befolgten Leitfaden die Werke anderer Schriftsteller über denselben Gegenstand zu benutzen, und außerdem durch das Studium geeigneter Schriften eine fortgesetzte Steigerung der pädagogisch-didaktischen Einsicht und der didaktisch-methodischen Kunstfertigkeiten einzuleiten und festzuhalten. Hat sich ein Lehrer durch öftere Wiederholung mit einem Leitfaden ganz vertraut gemacht, so bedarf es der Vorbereitung auf jede einzelne Lektion zwar nicht mehr; aber das Bedürfnis nach Erweiterung der Ansicht und nach Erfrischung des eigenen Geistes hört darum nicht auf. Das Letztere vermehrt sich vielmehr mit den Jahren, und aus der seltenen Befriedigung desselben erklären wir uns die traurige Wahrnehmung, daß so viele Lehrer ihren ursprünglichen Lehreifer allmählich verlieren und zuletzt ganz erschlaffen. Es liegt in der Natur strebender Köpfe, mit ausgezeichnetem Eifer denjenigen Gegenständen obzuliegen und sie mit Feuereifer zu lehren, die sie noch nicht ganz durchdrungen haben. Sobald dieses aber gelungen ist, vermindert sich ihre Zuneigung zu ihnen, und der Eifer erkaltet. Der Reiz der Neuheit ist verschwunden, und die Forschlust hat ihre Befriedigung erhalten. Wenn daher der Lehreifer eines angehenden Lehrers vorzüglich aus dem Vergnügen an der Durchdringung eines noch nicht ganz bewältigten Lehrstoffes, *nicht aus der Liebe zum Lehren überhaupt* stammt, so läßt sich mit Sicherheit erwarten, daß dieser Eifer allmählich erkalten werde. Der rechte, d. h. der nie verschwindende Lehreifer muß in der Liebe zum Lehramte, zur Beschäftigung mit der Entwickelung der Kinderwelt begründet sein, so daß es dem Lehrer mehr oder weniger gleichgiltig ist, *was* er zu lehren hat. Er will lehren; das Lehren ist seine Freude, sein Genuß, sein Beruf. Um aber doch auch den Geist fortwährend für den Stoff zu interessieren und zu erfrischen — denn welcher strebende Mensch fühlte nicht das Bedürfnis nach Erweiterung der Ansicht und nach Erfrischung des Geistes bei der ewigen Wiederkehr derselben Gegenstände und bei der lebenslänglichen Beschäftigung mit dem Einen und Gleichen! *) — so

*) Darin liege nichts Ermüdendes, *meint* das Schulblatt für die Provinz Brandenburg. Meinen es auch die Lehrer selbst, die dies doch am besten wissen müssen? Meinen es die, welche *lebenslang* Lehrer bleiben wollen? Die *wissen* das Gegenteil, und vorurteilsfreie Männer beklagen darum die Lehrer, d. h. sie sind *gerecht* gegen sie. Mehr verlangt man nicht, dieses aber verlangt man. Die haben gut sprechen, welche nach einem 5-, 10-, höchstens 15 jährigen Schuldienste sich aus demselben herausgearbeitet haben! Wo hätte man es jemals erlebt, daß solche in das „nicht ermüdende" Schulamt zurückgetreten wären? Darum Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit! Ihr verhärtet sonst die Lehrer gegen eure Ratschläge, und ihr könnt es ohne weiteres zugeben, daß es auf dem Erdenrund kein mühevolleres, geistig anstrengenderes und abstumpfenderes Amt giebt, als das eines *deutschen* Elementarlehrers der *neueren* Zeit! Denn so ist es, und wer, als solcher, dieses nicht an sich erfahren hat, war gewiß keiner von den besten. Die Herren Geistlichen können es an sich selbst erfahren; sie brauchen sich nur zu fragen, was mehr ermüdet: eine Stunde Predigt, oder eine Stunde (wirklicher) Katechisation? Und solcher wirklichen, d. h. entwickelnden Katechisationen hält der Elementarlehrer der heutigen Zeit wöchentlich nicht eine oder zwei,

studiere man fortwährend die Schriften anderer Männer über die Lehrgegenstände, die man lehrt. Ist die Erfrischung nicht in der Neuheit des Stoffes zu finden, so suche man sie in der Verschiedenheit der Ansichten über denselben und in der Mannigfaltigkeit der Behandlungsweise. Das eben charakterisiert ja den gebildeten Lehrer, daß er einen Gegenstand in der mannigfaltigsten Weise zu behandeln versteht, und darin liegt eben der Vorzug der öffentlichen Schule vor jedem Privatunterricht, daß sie denselben Gegenstand von den verschiedensten Seiten, je nach der Eigentümlichkeit der versammelten Köpfe, betrachten lehrt.

Endlich muß der Lehrer im allgemeinen stets nach der Erhöhung seiner didaktischen Einsichten und Fertigkeiten trachten. Das Wesen der Bildung liegt weit mehr in der Allgemeinheit und in Universalität der Ansichten, als in der Masse des Wissens.*) Darum studiere jeder fortwährend außer den Lehrschriften über einzelne Gebiete des Unterrichts Werke, welche sich mit der Untersuchung und Darstellung allgemein pädagogischer, didaktischer und methodischer Gegenstände beschäftigen. Von vorzüglichem Einfluß auf die Lehrerbildung ist auch eine möglichst genaue Kenntnis der Psychologie und der Logik. Denn die Psychologie oder allgemeiner die Anthropologie ist die Grundwissenschaft der Pädagogik, ohne welche diese in der Luft schwebt und gar nicht gründlich aufgestellt werden kann. Die Logik aber enthüllt dem Kenner die Organisation des Erkenntnisvermögens, dessen Entwickelung des Lehrers Hauptgeschäft ist und bleibt. Wir meinen damit nicht eine äußerliche Auffassung der abstrakten Formen und Formeln in vielen dürren Kompendien der Logik, sondern eine belebte Auffassung der Formen des denkenden Geistes und eine lebendige Anschauung der Funktionen des erkennenden Geistes in allen einzelnen Erscheinungen seiner Thätigkeit. Verbindet der Lehrer in solcher Weise die Durchforschung der einzelnen Lehrfächer mit dem Studium allgemeiner Werke, so gelangt er endlich zur Reife der Bildung im besonderen und allgemeinen.

---

sondern zwanzig oder dreißig. Thue es ihm ein anderer nach und bleibe dabei bis zum 50sten oder 60sten Lebensjahre rüstig und frisch, wir wollen ihn bewundern. Darum Gerechtigkeit gegen die Lehrer! mehr wird nicht verlangt; diese aber auch voll und ganz, am ersten von denen, welche das Schulwesen und die Lehrer zu fördern berufen sind.

*) Obiger Satz wird nicht so verstanden, d. h. mißverstanden werden, als wenn er besage, das Wesen der Bildung liege in der Kenntnis der allgemeinen Gesetze und Regeln, kurz des Abstrahierten, ohne die Kenntnis des Einzelnen, Unmittelbaren, Konkreten. Das wäre ein gar arges Mißverständnis. Denn das Erste ruht auf dem Zweiten; jenes schwebt ohne dieses im leeren, hohlen Raume. Zunächst und zuerst kommt es also überall auf die Kenntnis und Erkenntnis des Einzelnen und Speziellen an. Nur soll man dabei nicht stehen bleiben, sondern zu dem in ihm liegenden Allgemeinen, Gesetzmäßigen aufsteigen, in und aus dem Besonderen das Allgemeine erkennen und dann jenes aus diesem ableiten lernen. „Plus il est minutieux, plus il réussit“, sagt ein sehr erfahrener französischer Pädagog von dem Elementarlehrer. — Es gilt von jedem Lehrer. Die abstrakte Universitätsmethode ist das Verderben der Jugendlehrer, welche aus den Hör- und Schreibsälen der Universitäten in die Schulzimmer eintreten. Sie lehren äußerlich wie innerlich von oben herunter, statt, äußerlich wie innerlich, von unten herauf und heraus zu entwickeln. Unter allgemeinen und universalen Ansichten verstehe ich daher nichts weniger als abstrakte Sätze und künstlich zusammengestellte Systeme.

III.

Anleitung zum Studium der Elementar-Pädagogik, Didaktik und Methodik.

In diesem Kapitel haben wir Vierfaches auseinanderzusetzen:

1) wem dieses Studium vorzüglich zu empfehlen sei;
2) was von den dahin einschlagenden Schriften bis jetzt geleistet worden;
3) wie die Begriffe der Pädagogik, Didaktik und Methodik aufzufassen und festzustellen;
4) welche Schriften über diese Gegenstände als die besten und brauchbarsten anzusehen seien.

Die drei ersten Punkte bilden die Einleitung zu dem vierten, auf den es eigentlich und hauptsächlich ankommt.

---

1. Wem das Studium der Pädagogik, Didaktik und Methodik besonders zu empfehlen sei, und wem nicht.

Die Pädagogik, Didaktik und Methodik stellen das allgemeine Wissen des Erziehers und Lehrers auf. Sie haben es nicht zu thun mit einem einzelnen Begriffe, Urteile oder einem speziellen Gedanken (natürlich aber mit ihrem eigenen Begriffe), nicht einmal mit einem einzelnen Unterrichtsgegenstande, oder sie behandeln ihn wenigstens in einer allgemeinen Weise. Das Studium der Pädagogik, Didaktik und Methotik ist also eine Beschäftigung mit dem Allgemeinen. Im Verlaufe des menschlichen Lebens kommt dem Menschen das Einzelne, Besondere, Konkrete früher zum Bewußtsein als das Allgemeine, Abstrakte. Und dieser Entwickelungsgang entspricht der Natur des menschlichen Geistes. Er nimmt zuerst das Einzelne wahr, vergleicht das Ähnliche und Zusammengehörige mit einander, erhebt sich in Begriffen über das Besondere, und stellt endlich allgemeine Grundsätze und Regeln auf, unter welchen das Besondere befaßt wird. Ist dieses, woran nicht zu zweifeln — denn jeder braucht sich nur des Verlaufs und der Geschichte seiner Entwickelung zu erinnern — der Gang der Natur des Menschen, so folgt daraus, daß wir bei unserer Selbstbildung diese Regel zu befolgen haben, d. h. daß wir die Kenntnis des Besonderen dem Studium des Allgemeinen vorausgehen lassen, um auf der Grundlage jenes dieses zu erbauen und aus ihm zu entwickeln. Wollten wir umgekehrt verfahren und mit der Auffassung des Allgemeinen beginnen, so würden wir das Spätere, Höhere dem Früheren, Niederen*) vorauszusenden, das Dach zum Fundamente zu machen uns bemühen; wir würden aber bald inne werden, daß wir das Allgemeine ohne das Besondere gar nicht zu verstehen imstande sind. Jenes ohne dieses ist

---

*) Das „Niedere", nach gewöhnlichem Sprachgebrauch, in welchem man auch von „niederen Schulen", „niederen Ständen" u. s. w. spricht. Daß diese Niederen die notwendigsten sind, weiß jedermann.

ein leerer, hohler Schemen, eine inhaltslose Form und sein Wissen ein nichtiges, geistloses Spiel mit Begriffen — Wortschall und Dunst. Das Allgemeine ist daher von dem Besonderen jederzeit abhängig; das Besondere kann aber ohne das Allgemeine bestehen, und es hat einen von diesen unabhängigen, selbständigen Wert, wogegen das Allgemeine ohne das Besondere gar nichts ist. Diese Sätze sind aber nicht so zu verstehen, als wenn das Allgemeine von dem Besonderen getrennt wäre, zu ihm hinzukäme; vielmehr liegt das Allgemeine in dem Besonderen. Nur kann dieses ohne jenes erkannt werden, und jederzeit muß das Besondere, wenn das Allgemeine nicht ein Leeres sein soll, vorher aufgefaßt und das Allgemeine aus dem Besonderen entwickelt werden. Was erscheint, ist jederzeit ein Besonderes; das Allgemeine kann allein für sich nicht erscheinen, es kommt in und mit dem Besonderen zum Dasein. Das Allgemeine allein wird nur gedacht, abstrahiert, ist reflektiertes Wissen. Den Inhalt der Begriffe: Mensch, Tier, Pflanze, Obst &c. kann man allein für sich nicht darstellen. Er existiert nur in einzelnen Menschen, Tieren, Pflanzen, Obstarten oder Individuen, die mehr sind, als (allgemeine) Menschen, Tiere, Pflanzen &c. Einen (abstrakten) Menschen hat daher niemand gesehen &c.; (abstraktes) Obst kann man nicht essen, sondern nur Pflaumen, Kirschen &c. Und selbst auch diese nicht, sondern einzelne, bestimmte, individuelle Pflaumen oder Kirschen. Oder, um ein anderes Beispiel zu wählen, kein einziger Winkel ist nur ein abstrakter hohler Winkel, sondern entweder ein spitzer, rechter oder stumpfer; aber dann in jedem Falle auch ein hohler. Das Abstrakte liegt in dem Konkreten. Der gewöhnlichen oder natürlichen Entwickelung gemäß faßt man immer zuerst Einzelnes, Individuelles auf; aber man bleibt dabei nicht stehen, man erhebt sich durch den Verstand von ihm zum Allgemeinen.

Diese Wahrheiten führen zu dem Schlusse, daß überall im Unterricht anderer, wie in der Bemühung um Selbstbildung mit der Kenntnis der besonderen Gegenstände in ihren Einzelheiten angefangen werden müsse, daß daher der sich zum Lehramte erst bestimmende und dazu vorbereitende Lehrer sich zunächst und zuerst ausschließlich mit dem Studium der besonderen Fächer des Wissens zu befassen habe. Erst wenn er mit diesen ziemlich ins Reine gekommen, kann das Studium des allgemein-pädagogischen Wissens ihm Gewinn bringen. Darum empfehlen wir also hiermit das Studium der Pädagogik, Didaktik und Methodik dem gereiften Seminaristen, dem nach Weiterbildung strebenden Lehrer, nicht dem Anfänger. Für jene aber ist es von entschiedener Wichtigkeit. Ich habe schon einmal gesagt, daß die Kenntnis des Allgemeinen zu den wesentlichen Merkmalen jeder wahren Bildung gehöre. Die Kenntnis des Allgemeinen ohne die Kenntnis des Besonderen — wenn sie anders überhaupt möglich — ist, man kann es nicht zu oft sagen, leer und hohl; die Kenntnis des Besonderen allein, d. h. eine Masse von Einzelheiten ohne die Verbindung derselben zu höheren Einheiten und ohne die Kenntnis ihrer Ableitung von allgemeinen Gesetzen und Grundsätzen, d. h. ohne das Allgemeine, führt höchstens zu erfahrungsmäßig sicherem Verfahren (Empirismus), nie aber zu einem Standpunkte, von dem aus man mit hellem Bewußtsein alle Einzelheiten übersieht und die besonderen Erscheinungen

nach ihren Quellen und Gründen zu begreifen vermag. Darum gehört das Studium der genannten Gebiete allerdings zum Wesen der Lehrerbildung. Nur muß damit, wie gesagt, nicht begonnen werden. Es ist das Spätere und Höhere. Wir würden daher auch die Anleitung zu dem Studium des Allgemeinen der Anweisung zur Behandlung des Besonderen nicht vorausgeschickt haben, wenn nicht dadurch ein besserer Zusammenhang der Teile hervorgebracht worden wäre. Überdies haben wir es hier überhaupt weniger mit den Sachen oder Stoffen, als mit der Behandlung derselben zu thun. Will der Anfänger der Lehrkunst (der Schulamtspräparand) sich mit den unter Nr. 4 dieses Kapitels namhaft gemachten Schriften alsbald bekannt machen, so geschehe es übersichtlich und vorläufig, etwa um zu erfahren, wohin das Studium der einzelnen Gebiete führt und wie die Aufführung der einzelnen Stockwerke des Gebäudes endigt. Mit diesem aber beschäftige er sich zunächst mit emsigem Fleiße. Alsdann gewinnt er eine sichere Grundlage und vermeidet alles leere Wortwerk und eitle Spiel mit hohlen Begriffen, das uns, leider! noch so häufig im Leben und in der Schule begegnet. Deshalb hoffe auch ja keiner, durch das Studium irgend einer Theorie ein praktischer Erzieher oder Lehrer werden zu können. Die Praxis lernt sich nur in der Praxis, im Leben. Man kann alle Gesetze und Regeln wissen, ohne sie zweckmäßig anwenden zu können; und man kann (es giebt Leute, welche) sie zweckmäßig anwenden, ohne sich der Theorie, der allgemeinen Regeln u. s. w. bewußt zu sein. Der Pädagogiker ist nicht notwendig Pädagog, der Pädagog nicht Pädagogiker. Jener (der Theoretiker) schwatzt, dieser (der Praktiker) handelt. In keinem Stande erregt mit vollem Recht ein schwatzhafter Mensch bei denjenigen, welche wissen, worauf es ankommt, ein solches Mißtrauen, als im Lehrerstande. Das große Publikum glaubt zwar, ein mund- und redefertiger Mensch qualifiziere sich darum zum Lehrer. Kein Urteil ist falscher als dieses. Reden und — reden machen ist zweierlei. Das letztere ist die Kunst des wahren Lehrers; das Selbstreden, statt des Redens der Schüler, ist ein Laster, ein grundverderbliches Laster. Wie Pastoren meinen, wenn sie Moral gepredigt und gute Lehren gegeben, so hätten sie die Sünder gebessert; so geht es auch jetzt noch vielen Lehrern, indem sie wähnen, nicht bloß Kenntnisse, sondern Bildung mitgeteilt (Bildung — mitgeteilt!) zu haben, wenn sie eifrig und geläufig gesprochen haben. Ohr ein — Ohr aus, oder vielmehr: Ohr vorbei! — Wie der wahre Dichter, so wird auch der geniale Erzieher, der Lehrer, geboren. Die Anlagen derselben bedürfen aber der Weckung, der Ausbildung. Am sichersten wird diese gewonnen in einer wahrhaft erziehenden Umgebung, durch Menschen, welche Meister sind in der Erziehung und in dem Unterricht.*) Dieses Leben weckt die schlummernde Anlage und entwickelt den pädagogischen Takt, den Lehrtakt. Die hinzukommende Theorie klärt darüber auf, erhebt zu klarem Bewußtsein, was vorher, gleichsam instinktartig, im Gefühl beschlossen war. Wem dieses Gefühl fehlt, den bildet auch keine Theorie zum Erzieher und Lehrer. Aber eine richtige Theorie be-

*) Ab bove majori discit arare minor, d. h.: von den Alten lernen es die Jungen.

festigt in richtigem Thun, beseitigt Einseitigkeiten und Verirrungen, erhebt über Lokales und Individuelles zu allgemeinen Ansichten und Überzeugungen. Das Erste, Nächste, Notwendigste ist sie deshalb freilich nicht; aber sie verliert auch dadurch noch nicht ihren Wert.

2. Was von den Schriften, welche sich mit Pädagogik, Didaktik und Methodik im allgemeinen und in besonderer Beziehung auf die Elementarschule beschäftigen, bis jetzt geleistet worden.

Wir sprechen also hier von der Ausbildung der Pädagogik im allgemeinen, d. h. insofern sie eine wissenschaftliche Disziplin ist, und von ihrer Behandlung für die Elementarschule und den Elementarlehrer im besonderen.

Vergleichen wir die Ausbildung der Pädagogik als Wissenschaft mit der Vollendung, deren sich andere Wissenschaften zu erfreuen haben, so entgeht uns die Wahrnehmung nicht, daß für die Pädagogik noch sehr viel zu wünschen übrig bleibt. Offenbar ist sie zu einem vollständigen System noch nicht ausgebildet, und man gerät in Verlegenheit, wenn man aufgefordert wird, ein Werk zu nennen, welches ein allgemein anerkanntes oder überhaupt nur ein bewährtes System der Erziehungswissenschaft enthalte. Im strengen Sinne des Wortes existiert es noch nicht. Wir besitzen nur Bruchstücke oder Vorarbeiten zu einem solchen.

Der Grund dieser mangelhaften Ausbildung der Pädagogik ist in mancherlei Verhältnissen zu suchen.*) Erstens ist sie nicht eine selbständige, rein aus sich zu schöpfende, sondern eine abhängige Wissenschaft.**) Sie ist abhängig von der Philosophie, besonders von den Teilen, die man Anthropologie oder Psychologie und Theologie nennt.

*) Rosenkranz sucht denselben in folgenden Ursachen:
1) die Pädagogik sei keine aus einem einfachen Prinzip mit aller Strenge abzuleitende Wissenschaft;
2) in ihr sei die Wissenschaft von der Kunst sehr schwer streng auseinander zu halten;
3) noch größer sei die Schwierigkeit der gegenseitigen Begrenzung der physischen, intellektuellen und praktischen Bildung;
4) keine Litteratur enthalte so viel des Seichten, der Kurzsichtigkeit, Anmaßung, Kritiklosigkeit und des deklamatorischen Prunkes als die der Pädagogik.

Die Pädagogik als System. Königsberg, 1848, S. 1 ff.

Gräfe (Allgemeine Pädagogik, Leipzig 1845, 2 Bände, I. S. X) sucht den Grund in der Nichtberücksichtigung der abweichenden Ansichten anderer. „Wenn jeder immer nur sein Denken und seine Ansicht darstellt und jede Gelegenheit abweist, es mit dem Denken anderer zusammenzuhalten, wird die Erziehungslehre schwerlich so bald dahin kommen, daß sie den Rang einer Wissenschaft mit Recht ansprechen darf."

**) Aber darum ist die Pädagogik kein Appendix; das Unterrichtsministerium kann keine Beigabe eines anderen sein. „Die Pädagogik ist kein Anhängsel einer anderen Wissenschaft; sie kann weder bei der Philologie, noch bei der Theologie, noch bei der Politik zur Miete wohnen, sondern verlangt ihren eigenen Haushalt." Mager in der pädag. Revue 1846, Juliheft S. 87.

Es wird niemand wunder nehmen, daß wir die Religionswissenschaft zur Philosophie rechnen. Beide verhalten sich zu der Pädagogik in dem Gesichtspunkte, aus dem wir sie hier betrachten, auf dieselbe Weise. Da sich nun kein philosophisches System bisher allgemeine Anerkennung erworben hat, auch auf dem Gebiete der Theologie noch Differenzen über die wesentlichsten Punkte stattfinden, so muß die Pädagogik darunter leiden. Deswegen besitzen wir wohl Erziehungssysteme nach bestimmten philosophischen Grundsätzen, z. B. nach Kant'schen, aber noch keines, das sich den allgemeinen Beifall der Stimmfähigen erworben hätte. Notwendigerweise wird auch die religiöse Ansicht und das Glaubensbekenntnis der Verfasser auf ihre pädagogischen Prinzipien influieren. Noch häufig wirft sich die Dogmatik zur Regentin der Pädagogik auf. Andere betrachten sie mit Aristoteles als einen Zweig der Politik. Kein Wunder, daß sie es nicht bis zur Selbständigkeit gebracht hat. „Falsche Freiheitslehre und falsche Psychologie," sagt Herbart, „sind eigentlich schuld daran, daß anstatt wahrer Pädagogik eine Flut von pädagogischen Meinungen im Umlauf ist. Diejenigen, welche keine richtigen psychologischen Einsichten haben, begreifen selten etwas von den pädagogischen Regeln." —

Dazu kommt zweitens, daß die Pädagogik nur zum Teil und zwar zum kleinsten Teil eine reine oder a priori'sche Wissenschaft ist, der andere, größere Teil derselben aber seine Gesetze aus der Erfahrung, aus dem Leben selbst empfängt. Der reine Teil derselben hat es, vorausgesetzt, daß das Ziel der Menschenbestimmung als Ziel aller Pädagogik von der Theologie oder der Philosophie überhaupt festgestellt ist, fast nur noch mit dem einen Prinzip der Naturgemäßheit zu thun, welches sie aus der Psychologie entlehnt und dessen Inhalt von dieser Hilfs- oder Grundwissenschaft der Pädagogik aufzustellen ist. Wie beschränkt und selbst wie wenig vollendet dieser Teil der reinen Pädagogik ist, kann man z. B. aus Schwarz's Erziehungslehre, in der auf sehr kleinem Raume der ganze Inhalt der reinen Pädagogik behandelt ist, und aus Weillers System der Erziehungskunde, welches Kant'schen Grundsätzen folgt, ersehen.

Der übrige, unendlich breitere, aber darum nicht weniger wichtige Teil der Pädagogik ist Erfahrungswissenschaft, kann wenigstens nicht ohne Erfahrung aufgestellt werden und muß sich auf das Leben beziehen. Der zu erziehende Mensch kann wohl als ein von jedem bestimmten Raume und jeder bestimmten Zeit unabhängiges Wesen betrachtet werden, — und es ist dieses eine sehr fruchtbare Betrachtungsweise, um die allgemeinsten Grundsätze aller Menschenerziehung, die für jeden Raum und für alle Zeit, also eine ewige Geltung haben, aufzufinden, — aber der zu erziehende Mensch muß jederzeit als ein in bestimmtem Raume befindliches oder auf irgend einem Teile des Erdbodens lebendes und als ein irgend einer bestimmten Zeit angehöriges Wesen betrachtet werden. Jeder Mensch lebt unter einem Volke zu einer gewissen Zeit. Er ist nach den Verhältnissen dieses Volkes und für diese Zeit, oder, nach Kant, für die nächste Zukunft (das eine schließt das andere nicht aus) zu erziehen. Also nimmt die Erziehung desselben ihre Regeln und Gesetze von der Beschaffenheit dieses Volkes und dieser Zeit oder von der Geschichte. Mit einem

Worte: es stellt sich neben den allgemeinen Begriff der Naturgemäßheit der weniger allgemeine der Kulturgemäßheit, welche den ersteren ergänzt und nach vielen Seiten hin modifiziert.[1]) Wenn

---

[1]) Über Natur- und Kulturgemäßheit bemerkt Diesterweg anderwärts noch folgendes:

„Das Prinzip der Naturgemäßheit steht in der Erziehung fest. Was als naturgemäß nachgewiesen worden, ist dadurch als richtig, als beifallswert, als gut dargestellt worden. Denn die Natur des Menschen ist gut, ist aus der Hand des Schöpfers hervorgegangen, damit sie sich auf Erden nach den ihrer Natur gemäßen, durch sie ausgesprochenen Gesetzen entwickele und ausbilde. Das Prinzip der Naturgemäßheit steht für alle ewige Zeiten an dem pädagogischen Himmel wie ein hell strahlender, nie verlöschender, nie seine Stelle verändernder Fixstern; es ist der Pol und der Angelpunkt, um welchen sich alle andern pädagogischen und methodischen Regeln herumdrehen und sich auf ihn beziehen. Diese bilden den Umkreis und die Vielheit, jenes den Mittelpunkt und die Einheit. Es hält uns ein Ideal vor, dem wir im Leben wie in der Erziehung und in dem Unterrichte entgegenstreben sollen, ohne daß wir dasselbe bei der Endlichkeit und Unvollkommenheit aller menschlichen Erkenntnis und Einrichtungen jemals vollkommen und ganz erreichen werden. Denn eine ganz naturgemäße Einrichtung, Verfassung, Erziehung 2c. wäre eine ganz vollkommene. Aber auf Erden ist nichts vollkommen, kann nichts Vollkommenes werden. Dadurch aber verliert ein Prinzip nicht seinen Wert, sondern es bleibt eben dadurch ewiger Leitstern.

„So richtig dieses nun alles ist, so entsteht dennoch die Frage: Soll man alles, was man als naturgemäß erkannt oder selbst nachgewiesen hat, auch einführen, gleich und unter allen Umständen einführen, oder nicht?

„Es scheint ungereimt oder paradox zu sein, diese Frage noch aufzuwerfen, nachdem man obige Sätze zugegeben hat. Es scheint, als habe diese Frage denselben Sinn wie die: Soll die Erde sich auch um die Sonne drehen? Soll der Mensch auch ein Mensch sein? Soll der Mensch auch der Tugend nachstreben? Aber dennoch muß sie, ist sie einmal gethan, auch beantwortet werden, besonders wenn die Antwort so lautet, wie sie lautet. Denn die Antwort darauf wird keine andere als die sein: Mitnichten. — Wenn dieses wahr ist, so muß es noch ein zweites Prinzip geben, durch welches das Prinzip der Naturgemäßheit beschränkt wird, obgleich es demselben untergeordnet ist. Dieses ist das Prinzip der Kulturgemäßheit, dessen Ansprüche nicht abgewiesen werden können, obgleich es auf so allgemeine Giltigkeit wie das erstere nicht wird Anspruch machen können . . .

„Ein jeder Mensch, welcher geboren wird, trifft seine Umgebung, sein Volk, unter dem er zu leben bestimmt ist, oder unter welchem er wenigstens erzogen wird, auf einer gewissen Stufe der Kultur an, die er nicht zu machen und zu bestimmen hat, sondern die eben ist, und die darum ein Recht hat zu sein, weil sie ist. Alles, was ist, ist durch einen zureichenden Grund und hat darum Ansprüche auf das Recht der Existenz. Behüte der Himmel, damit sagen zu wollen, daß alles, was sei, gut sei. Aber das bloße Dasein giebt auch im allgemeinen ein Recht auf das Dasein . . .

„Zu jeder Zeit steht das Menschengeschlecht, ein jedes Volk, eine jede lebende Generation 2c. auf einer bestimmten Stufe der Kultur, welche als das Erbteil der Vorfahren, als das Produkt ihrer ganzen erlebten Geschichte und aller Momente, die auf sie eingewirkt haben, angesehen werden muß. Ein jedes Volk ist das geworden, was es unter den gegebenen Umständen werden konnte. Der jedesmalige Kulturzustand muß als ein Naturerzeugnis angesehen werden, welches mit derselben Notwendigkeit auftritt, wie der Charakter der Pflanzen- und Tierwelt in einer bestimmten Zone oder auf der ganzen Erdoberfläche. Der Kulturzustand einer ganzen Nation zu einer bestimmten Zeit ist gegeben, liegt vor und bildet den Zustand, in dem jeder einzelne, unter diesen Umständen geborene Mensch eintritt. Er macht ihn nicht, sondern er findet ihn vor, und derselbe wirkt auf ihn nach der Natur seines Seins. Darum ist jeder Mensch ein Produkt seiner Zeit. Unter anderen Verhältnissen wäre jeder Mensch ein anderer geworden. Aber unter diesen Um-

daher auch der allgemeinste (rein-psychologische) Teil der Erziehungslehre wirklich bereits systematisch aufgestellt wäre, so würde derselbe doch für die verschiedenen Rassen und Völkerschaften auf dem Erdboden

---

ständen wird er, bei seinen Anlagen ꝛc. so, wie es der Natur der Umgebung oder des ganzen Kulturzustandes gemäß ist . . .

„Soviel wissen wir mit Sicherheit, daß der jedesmalige folgende Zustand ein Produkt ist des vorhergehenden. Wie in der Entwickelung des einzelnen Menschen, so giebt es auch in dem Prozeß des Werdens einer Nation keine Lücken, keine Sprünge. Alles auf Erden wird nach dem Gesetz der Stetigkeit. Darum müssen wir auch jede folgende Stufe der Entwickelung an die vorhergehende anzuschließen, aus ihr selbst zu entwickeln suchen. Das heißt, der jedesmalige Kulturzustand eines Volkes ist die Basis, der Grund, das Vorhandene, Gegebene, Reale, von dem aus und aus welchem das Nachfolgende erzeugt werden muß. Die gegebene Kultur macht also die Anforderung, daß wir ihr gemäß verfahren, wenn wir etwas wirken wollen; d. h. wir müssen kulturgemäß verfahren. Dieses Kulturgemäße ist auch das Zeitgemäße, und wir wissen alle, wie groß dessen Ansprüche sind, wie wir unser Lebenswerk rein vernichten, auf Null reduzieren, wenn unser Wirken nicht in die Zeitverhältnisse paßt, sich nicht an das Gegebene anschließt, dasselbe nicht respektiert, oder in der Ansicht vernichtet, ideale Verhältnisse voraussetzt, die nirgends sich vorfinden. Alle fruchtbare Einwirkung auf ein Individuum oder ein Volk muß zeitgemäß sein oder sich nach dem Standpunkte des Einzelnen und nach der Kulturstufe des Ganzen richten . . .

„Auch der Erzieher und Lehrer hat darum die Bedürfnisse und Anforderungen seiner Umgebung, seiner Zeit zu berücksichtigen. Denn der Mensch soll in seine Zeit passen. Sonst ist er ein fremdartiges Glied, welches der Organismus des Ganzen abstößt und isoliert. Der Einzelne soll aus der Zeit und ihren Verhältnissen als ein ihren Einrichtungen gemäßes Glied hervorgehen. Man muß daher auf die Sitten und Gewohnheiten, auf das Bestehende und das Herkommen, auf das in der Zeit, in der man lebt, Geltende und Herrschende Rücksicht nehmen.

„Anders sollte und mußte ein deutsches Kind in dem achten, anders im sechzehnten und anders muß es im neunzehnten Jahrhundert erzogen werden. Anders sind die Anforderungen der Zeit in China als in Pennsylvanien, in Portugal, in England, Frankreich und Deutschland zu unserer Zeit, im vierten Jahrzehnt des neunzehnten Jahrhunderts. Solches bedarf keines weiteren Beweises . . .

„Die Ansprüche des Prinzips der Kulturgemäßheit sind unabweislich; das Prinzip steht fest. Aber welches ist nun sein Verhältnis zu dem Prinzip der Naturgemäßheit? Stehen sie neben einander, oder steht das eine über dem andern und beherrscht es?

„Das Prinzip der Naturgemäßheit ist ewig und unwandelbar, wie die Bestimmung und die Natur des Menschengeschlechtes. Es kann in den verschiedenen Perioden und Kulturzuständen anders und anders erkannt werden, aber es behält seinen unbedingten absoluten Wert. Als Ideal nähert man sich ihm nur, ohne es zu erreichen. Es ist der ewige Zielpunkt alles Strebens und Wirkens. Mag die Bildung des Menschengeschlechts das Ziel nie erreichen, nähern soll sie sich ihm stets, wie die Asymptote der Hyperbel. Nach ihm richtet der vernünftige Gesetzgeber seine Verordnungen, der Lehrer seine Ideen, wie die Magnetnadel ewig nach Norden weist.

„Alles aber mit Berücksichtigung des Ortes, wo man sich befindet, des Standpunktes, den man erreicht, der Kultur, die man gewonnen hat . . . Berücksichtigung des Bestehenden, das in der Geschichte der Vergangenheit wurzelt, und allmähliche, stufenweise Fortschreitung gegen das Ziel hin. Nie darf der Lenker der Welt und Geschichte die Idee aus dem Auge verlieren, aber auch nie die Anforderungen der Zeit gleich Null setzen.

„In den Gebieten der Erziehung und des Unterrichtes strebe man darum ewig darnach, das Prinzip der Naturgemäßheit allgemein giltig und herrschend zu machen, aber mit Rücksicht auf den Standpunkt, den man bereits gewonnen hat; also Streben nach der Naturgemäßheit, unter Berücksichtigung dessen,

und für dieselbe Nation in verschiedenen Zeiten eine andere Farbe und zum Teil auch einen anderen Inhalt erhalten. Wollte man z. B. asiatische Völker der heutigen Zeit ebenso erziehen, wie die neueuropäischen, weder Rücksicht nehmen auf die Geschichte, welche die einzelnen erlebt haben, noch auf ihre Religionen, noch auf ihre Staatsverfassungen, noch auf andere Momente: so würde man gewiß kein glückliches Resultat erzielen. Unmöglich läßt sich der Einfluß der genannten Prinzipien auf die wirkliche Erziehung abwehren. Darum müssen sie auch in einem pädagogischen Systeme gehörig gewürdigt werden. Eine Despotie verlangt eine andere Erziehung der Jugend als eine Republik, und beide eine andere als eine Monarchie, und in dieser wird sie in der absoluten wieder verschieden sein von der in der konstitutionellen oder demokratischen. Darum verlangt Pölitz z. B. eine Umgestaltung und Reorganisation des öffentlichen Erziehungs- und Schulwesens, sobald eine Monarchie das konstitutionelle Prinzip aufnimmt, weil ohne dieses das veränderte Prinzip weder Grund noch Boden habe. Mit der Staatsverfassung hat sich in Frankreich auch alsbald und jedesmal die Form und der Inhalt der Erziehung verändert. *) Aus dem allen erkennen wir, daß eine für alle Orte und alle Zeiten passende Erziehungslehre gar nicht aufgestellt werden kann, es sei denn, ihr Urheber beschränke sich auf die Darstellung der allgemeinsten Theorie, die aber nur sehr kurz ausfallen könnte. Wir sind sehr weit entfernt, einer solchen Darstellung den Wert abzusprechen; wir können nur wünschen, daß sie bald erscheinen möge; aber alles wird sie nicht leisten. Der Einfluß

*) In obiger Beziehung hat das, ursprünglich nur für einen speziellen (unerreicht gebliebenen) Zweck geschriebene Buch: „Die Freiheit des Unterrichts, mit besonderer Rücksicht auf das Königreich der Niederlande und die gegenwärtige Opposition in demselben, von einem wahrheitliebenden Schweizer (**Münch**). Bonn, bei Weber, 1829" ein historisches Interesse. Dieses Interesse ist jetzt (1848) ein lebendiges. Denn auch unter uns ist eine Partei aufgestanden, welche, gleich der ultramontanen in Belgien, „unbedingte Unterrichtsfreiheit" zu ihrem Feldgeschrei erhoben hat. Diese Unterrichtsfreiheit ist in der That und Wahrheit nichts anderes als: Knechtschaft der Schule und natürlich der Lehrer — durch Priester (den Klerus).

---

was die Kultur und die Zeit erheischen. Ohne jenes vergreift man sich an den heiligen Forderungen der Menschheit, ohne dieses wird man ein Phantast, oder ein Despot und ein Tyrann. Ohne das eine giebt es keinen Fortschritt der Menschheit, wie in China, ohne das andere gerät man in die Fluten der Revolution . . .

„Darum Vermittelung der Ansichten und Anforderungen, damit der Stillstand in Bewegung, die Bewegung in Verbesserung ausschlage und eine heilsame Reformation nicht in eine heillose Revolution ausarte! Wer sich den Anforderungen der Vernunft und der aus ihr entspringenden Ideen entgegensetzt, will die Erstarrung und den Tod; wer alles zu aller Zeit und urplötzlich den ewigen Ideen gemäß umgestalten will, wird ein Radikalreformer und ein Revolutionär. Beide Parteien sind Ultras und beide fast gleich gefährlich und hassenswürdig . . .

„Versöhnung und Vermittelung zum Zwecke einer allmählichen, aber gesicherten, nie ruhenden Fortbildung wird auf dem pädagogischen Gebiete, wie im allgemeinen, der zu befolgende Grundsatz sein."

(Rh. Bl. N. F. 6 (1823), S. 59—70. — Vergleiche dazu weiter unten noch die Unterrichtsregeln unter I. und III.: „Unterrichte naturgemäß" und „Unterrichte kulturgemäß".) K. R.

des religiösen, politischen und historischen Prinzips auf die Pädagogik ist gar nicht zu verkennen; ja selbst die merkantilischen, technischen und andere Interessen werden in einem einigermaßen befriedigenden Systeme der Erziehung für eine Nation ihre Stelle und ihre Würdigung verlangen. Und so wird sich aus allem Bisherigen die Schwierigkeit der Aufgabe, die Pädagogik systematisch und wissenschaftlich zu begründen, wohl für einen jeden klar herausstellen, so daß es begriffen werden kann, warum es uns bis diesen Tag an einem allgemein giltigen Systeme der Pädagogik fehlt. Die Stimmführer sind darüber nur einer Meinung, wie solches z. B. aus Schwarz' letztem Werke: „Das Leben in seiner Blüte“, zu ersehen ist.

Zu den bisher aufgestellten allgemeinen Ursachen des Mangels eines solchen Systems gesellt sich noch eine persönliche. Wenn wir die Frage aufstellen: von wem wird ein System der Erziehung zu erwarten sein? so werden wir dieses Hindernis entdecken. Offenbar kann dasselbe nur von philosophisch-gebildeten Staatsmännern und Gesetzgebern, oder von gelehrten oder auch nichtgelehrten Männern, die sich mit Erziehung und Unterricht beschäftigt haben, ausgehen. Wirklichen Staatsmännern und Gesetzgebern fehlt es aber leicht an der zur Vollendung eines Erziehungssystems erforderlichen Erfahrung, und die Männer, welche diese besitzen, haben selten die übrigen Kenntnisse und Einsichten über Geschichte, Religion, Politik, so daß ein seltener Verein von Talent, Ausbildung, Stellung im Leben und Erfahrung in demselben Individuum dazu erforderlich sein wird, um die hohe Aufgabe, von der wir reden, einigermaßen befriedigend lösen zu können. Die gelehrten Schulmänner der letzten Jahrhunderte erlagen meist unter der Last der (sogenannten) Gelehrsamkeit, der religiösen Beschränktheit und des Schlendrianismus, und Lehrer des Volksschulwesens konnten sich, selbst wenn andere Sterne ihnen günstiger geleuchtet hätten, unter dem ökonomischen Drucke, der auf ihnen lastete, nicht zu der Freiheit des Geistes erheben, welche die sichere Aufstellung eines wahren Erziehungssystems voraussetzt.

Aus diesen Verhältnissen und dieser Lage der Dinge erklärt sich die anfangs auffallende Erscheinung, daß die Pädagogik, welche unbedenklich zu den ersten und wichtigsten Wissenschaften gehört, welche die Alten als den Mittelpunkt und die Königin aller anderen betrachteten, noch so wenig ausgebildet worden. Es steht daher auch mit Sicherheit zu erwarten, daß wir keine Hoffnung haben, alsbald ein befriedigendes System der Erziehung erscheinen zu sehen, und noch weniger ein solches, welches den verschiedenen religiösen und politischen Parteien zu genügen imstande wäre. So lange die Psychologie nicht besser begründet ist als jetzt; so lange über die wichtigsten Seiten der Religion, nämlich über ihren Grund und ihre Quellen und darum ihre Methoden, nicht mehr Übereinstimmung unter den Sachkundigen herrscht als gegenwärtig; so lange der Streit der Gegenwart über den Vorrang der politischen Prinzipien nicht aufgehört hat: so lange dürfen wir kein System der Erziehung erwarten, welches mit allgemeinem Beifall aufgenommen werden dürfte. Aber auch das müssen wir erkennen, daß die wissenschaftliche Aufgabe einer solchen Darstellung nie in solcher Weise gelöset werden kann, daß nun nichts weiter zu thun wäre, als

ihre Vorschriften in Ausführung zu bringen. Die Pädagogik hat es mit dem Menschengeschlechte zu thun, das, in einer beständigen Veränderung begriffen, zu einer unendlichen Entwickelung bestimmt ist. Darum kann und darf keine Zeit kommen, wo das Erziehungssystem stationär werden könnte. Vielmehr ist den Pädagogen die Aufgabe zugefallen, den allgemeinen, unabänderlichen Teil ihres Lehrgebäudes stets auf Zeit und Ort anzuwenden und je nach Verschiedenheit der Verhältnisse und Umstände zu modifizieren, um das Menschengeschlecht in nie stillstehendem Entwickelungsprozeß zu erhalten.

Endlich ist, um den zweiten Teil der gestellten Frage in aller Kürze zu lösen, von der Ausbildung des elementarischen Teils der Pädagogik, Didaktik und Methodik zu reden. Wir beschränken nämlich den Begriff dieses Wortes auf die Schulerziehung und den Schulunterricht und zwar in der Elementarschule unter uns. Hier haben wir also eine bestimmte Aufgabe vor uns, welche durch die Stellung der Volksschule gegen die Familie, den Staat und die Kirche, durch die derselben gesetzten Zielpunkte, also sowohl in äußerlicher als innerlicher Beziehung, ihre feste Begrenzung erhalten hat. Wir sehen uns dadurch aus jenem unendlichen Felde auf eine verhältnismäßig kleine Sphäre beschränkt, und wir machen daher an eine Darstellung dieses elementarischen Teils der Pädagogik (unter welchem Worte wir bisher die beiden anderen Teile immer mit inbegriffen) nur die Anforderung der Zweckmäßigkeit für den gegenwärtigen Standpunkt der Volksschule, sowohl was die Erziehung oder die Disziplin, als was den Unterricht oder die Doktrin derselben betrifft. In dieser doppelten Hinsicht ist von deutschen Schriftstellern bereits recht viel geleistet worden, was wir mit freudigem Danke anerkennen. Warum in diesem speziellen Teile der Pädagogik mehr geschehen ist, als in jenem allgemeinen, ist unschwer einzusehen. Die Aufgabe selbst machte an den, der sie lösen wollte, nur geringe Anforderungen im Verhältnis zu der universalen Aufgabe der Pädagogik überhaupt. Der Volksschule gehört wegen ihrer mannigfachen Beschränkung das erziehliche Moment der Jugend nur auf eine sehr beschränkte Weise an. Was sie unter uns zu leisten hat, ist durch bestimmte Gesetze vorgeschrieben, die Mittel, durch welche diese Leistungen aufgebracht werden sollen, liegen vor, und nirgends ist in der Aufgabe etwas Unbestimmtes oder Überschwengliches. Die Volksschule ist bis jetzt unter uns ein abhängiges Institut. Ihre Lehrer haben sich in religiöser Hinsicht nach den Vorschriften der Kirche oder des einzelnen Glaubensbekenntnisses, und in anderer Beziehung nach den Bestimmungen der Staatsbehörden zu richten. Darum ist ihre Aufgabe leichter zu lösen, als die allgemeine der Pädagogik. Wir besitzen daher in manchen Einzelheiten auch in der Theorie des Erziehungs- und Schulwesens vieles Schätzbare und Preiswürdige; im ganzen und allgemeinen aber ist der Zustand der Wissenschaft und der Lebenseinrichtungen inbetreff der Pädagogik nicht sehr zu preisen. Wir haben wohl eine Erziehung für einzelne Fächer und Stände, aber keine Volks- oder Staatserziehung. Von einer deutschen oder preußischen Nationalerziehung kann man wohl reden; aber sie existiert nicht, kann nicht existieren, nicht einmal in der Theorie. Die Anstalten, in welchen ein Teil der Volkserziehung, der

öffentliche Unterricht, angestrebt wird, d. h. die Volksschulen, sind nirgends Staatsanstalten. Nationalerziehung ist nur möglich, wo eine Nation eine geschlossene, kompakte Einheit bildet. Im Kleinen sind wir groß und reich, im Großen aber klein und arm; doch ist seit der Entstehung des deutschen Zollvereins und seit 1840 ein Fortschritt zu bemerken. *) Unsere Nachkommen können sich nicht darüber beklagen, daß wir ihnen nichts zu thun übrig gelassen; und sie werden diese Klage nicht erheben. Unsere Aufgabe ist es, die Schätze redlich zu benutzen, die bereits zutage gefördert worden sind. Bevor wir sie für unseren elementaren Zweck aufzählen und namhaft machen, gehen wir noch dazu über:

3. Das Nötigste über die Begriffe der Pädagogik, Didaktik und Methodik

zu sagen.

Wenn wir das erste Wort anstatt aller gebrauchten, so konnte das keine Zweideutigkeit veranlassen. Jetzt aber müssen wir uns über sie näher erklären, nicht nur, weil dieses überhaupt von Wichtigkeit ist, sondern weil sie nicht in ihrem ganzen Umfange den Gegenstand unserer Betrachtung ausmachen.

Das Wort Pädagogik wird entweder im weitern oder engern Sinne genommen. In jenem umfaßt der Begriff auch die Didaktik, in diesem schließt sie dieselbe aus. Im weitern Sinne stellen wir die Pädagogik auf als die Wissenschaft der Gesetze und Regeln für die bewußte (mit Bewußtsein oder absichtlich vermittelte) Thätigkeit zur Erziehung des Menschen. In dieser Bedeutung schließt sie die Unterrichtslehre, weil der Unterricht in einer absichtlichen Einwirkung auf den Menschen zum Behuf seiner Bildung besteht, mit ein, und sie setzt (poniert) die Didaktik als einen Teil der Pädagogik. In engerem Sinne beschränkt sich die Erziehungslehre, im Gegensatze mit der Unterrichtslehre, auf die Aufstellung der Gesetze und Regeln für die moralische Erziehung. Nach dieser Bedeutung stehen Pädagogik und Didaktik nebeneinander. Nur in diesem Sinne kann man streng genommen von Pädagogik und Didaktik sprechen. Allein, obgleich wir das Wort Pädagogik in dem weitern Sinne nehmen, dem zufolge die Unterrichtslehre als ein Teil von ihr erscheint, werden wir dennoch von beiden Begriffen, durch das kopulative „und“ verbunden, reden, damit beide, wenn von beiden die Rede ist, auch ausdrücklich immer gedacht werden.

In demselben Verhältnis, wie Pädagogik und Didaktik, stehen die Begriffe Didaktik und Methodik zu einander. Wenn wir im weitern

*) Ich lasse obige Sätze noch stehen. Die Leser wissen, daß das Jahr 1848 einen Anlauf zu nationaler Einheit, zu einer Nationalerziehung, zu einer National- oder Staatsschule und zu dem, was damit zusammenhängt, genommen hat. Wir haben diesen Aufschwung mit klopfendem Herzen begrüßt. Aber noch haben wir es nicht weiter als zu Fragen, Hoffnungen, Wünschen und Anträgen gebracht. Dieses Buches Aufgabe ist es, in dem Abschnitte über Litteratur von dem zu reden und auf das hinzuweisen, was ist, nicht auf das, was noch werden soll.

Sinne unter Didaktik die Wissenschaft der Gesetze und Regeln für den gesamten Unterricht verstehen, so ist die Methodik, als die Lehre von den Gesetzen und Regeln der Unterweisung in einzelnen Fächern, unter der Didaktik begriffen und ein Teil, nämlich der angewandte Teil derselben.*) Wollten wir beide von einander trennen, so müßten wir festsetzen, daß in der Didaktik nur die allgemeinen, für jede Art des Unterrichts geltenden, in der Methodik dagegen die besonderen, nach Zweck, Inhalt, Form und anderen Einzelnheiten der Unterrichtsbestrebungen verschiedenen Gesetze und Regeln aufgestellt werden. Es ist am besten, wir nehmen beide Begriffe in dem zuerst genannten Sinne, erlauben uns jedoch, um des sicherern Verständnisses willen, von Didaktik und Methodik zu reden. Nach diesen Begriffsbestimmungen umfaßt daher die Pädagogik das Ganze, die Didaktik ist derjenige Zweig derselben, welcher sich mit dem Unterricht und zwar (was wir hier zugleich festsetzen wollen) mit dem Schulunterrichte, d. h. mit der intellektuellen **) Bildung der Schüler beschäftigt, und die Methodik stellt die einzelnen Regeln für die verschiedenen Objekte des Schulunterrichts und die einzelnen Lehrgänge auf. Jeder dieser Teile der

*) Was alles die Leute Methode nennen, davon zwei Beispiele. — Als ein Schullehrer von ehemals von einer Reise, auf der er zufällig auch das damalige Seminar in Wesel gesehen hatte, zurückgekehrt war und auch von einer in dieser Anstalt wahrgenommenen neuen Methode sprach, antwortete er, darüber näher befragt: „Dort haben sie auf den Tintenfässern — Deckel.“ — — Und als ein oberster Schulinspektor in den russischen Ostseeprovinzen auf einer Inspektionsreise einen Lehrer kennen lernte, dessen Knaben auf Fragen und Antworten so einexerziert waren, daß die Antworten oft vor den Fragen herausplatzten (geschieht solches nur in russischen Provinzen?), ging er leutselig und herablassend auf den schüchternen Lehrer los und sprach zu ihm: „Auf Kavalierparole, es freut mir, Ihnen näher kennen zu lernen, Sie haben Methode.“

**) Bei obigem Ausspruche: der Unterricht fördere die intellektuelle Bildung, müssen wir zum voraus gegen ein fast allgemeines, in gewissen Kreisen feststehendes, man möchte sagen — grassierendes Vorurteil angehen. Die bezielten Leute meinen, sprechen es geradezu aus und wähnen, man stimme ihnen bei, nämlich ihre Ansicht ist: der Unterricht fördere nur die intellektuelle Bildung; er entwickele zwar das Anschauungsvermögen, die Urteilskraft, den Verstand, das sei seine Bestimmung, aber auch seine ganze Macht, auf den Willen und den Charakter habe er gar keinen Einfluß, die moralische Bildung bleibe von ihm unberührt. — Diese schiefen Ansichten pflegt man in dem Munde der Leute zu hören, welche der Familie und der Kirche die Erziehung, der Schule den Unterricht überweisen und zwischen beiden Bestrebungen (Erziehen und Unterweisen) eine Kluft bilden, welche da, wo beide das sind, was sie sein sollen, gar nicht existiert. Ja, man muß es zugeben, es giebt eine sogenannte Erziehung, welche nicht unterweiset, und eine sogenannte Unterweisung, welche nicht erziehet; aber beide sind auch danach. Mit ihnen haben wir es gar nicht zu thun. Zu Olims Zeiten, als die ganze Schulthätigkeit in mechanischen Fertigkeiten und in Herplappern bestand, mochte es Vermessenheit sein, von einer allgemein-bildenden oder überhaupt nur-bildenden Kraft dieses handwerkmäßigen Treibens zu reden: wer aber heutzutage den Unterricht, wenn er so ist, wie er sein kann und sein soll, noch die bildende Kraft, nicht bloß inbezug auf den Verstand, sondern auf alles Erkennen, sowie auf den Willen, die Thatkraft und den Charakter abspricht, dem muß man sagen, daß er von dem Wesen des modernen Unterrichts nicht das Geringste verstehe. Dieses vorläufig: das ganze Buch, welches hier vorliegt, enthält die Bestätigung und Ausführung dieses vorläufigen Urteils. Der Unterricht — ich will hier kurz sagen: in Pestalozzischem Sinne — bildet den ganzen Menschen.

Pädagogik hat eine theoretische und eine praktische Seite, je nachdem entweder bloß von der Einsicht der Gesetze und Regeln, oder zugleich von ihrer Anwendung die Rede ist. Darum machen einige Schriftsteller über Erziehung einen Unterschied zwischen einem Pädagogiker (theoretisch) und einem Pädagogen (praktisch), nach welcher Analogie man auch den Methodiker von dem Methodisten unterscheiden könnte. Da aber das letztere Wort schon einen andern Begriff bezeichnet, so unterläßt man lieber diese neue Nomenklatur, besonders da der Unterschied, auf dem sie beruht, für unseren Zweck ohne Wert ist. Wir fassen immer die theoretische und praktische Seite zusammen; jene hat für uns nur insofern Wert, als sie zu dieser führt und sie erhöht. Auch beschränken wir unsere Aufgabe, insofern sie eine pädagogische ist, auf die Erziehung in der Schule oder durch den Schulunterricht. Wir haben es nicht mit der Erziehung im umfassendsten Sinne des Wortes, sondern mit einem verhältnismäßig kleinen und beschränkten, nichtsdestoweniger aber wichtigen Teile der Erziehung zu thun, sowie wir ja auch die Gesetze und Regeln für den Unterricht in den Kirchen, auf den Universitäten und in den Gymnasien von unserer Betrachtung ausschließen. Wir beschäftigen uns mit der Erziehung und dem Unterricht in der Volksschule, rechnen aber dazu sowohl die sogenannten Elementar-, als auch die sogenannten Bürgerschulen, weil diese ihrem Wesen nach nichts anderes sind und sein können, als gehobene, ausgedehnte, entwickelte Volksschulen.

Nach diesen Vorbereitungen gehen wir zum vierten, wesentlichsten Punkte dieses Kapitels über, nämlich zur Beantwortung der Frage:

4. Welches die wichtigsten empfehlenswertesten Schriften über Elementar-Pädagogik, Didaktik und Methodik seien?

Im allgemeinen ist die Auswahl des Besten, Gediegensten aus einer großen Masse vorliegender Stoffe keine leichte Sache. Hundertmal bin ich daher in Verlegenheit geraten, wenn ich um Empfehlung einer Schrift über diesen oder jenen Gegenstand gebeten wurde. Diese Verlegenheit rührt in der Regel nicht sowohl von dem Mangel der zu einem sicheren Urteile erforderlichen Kenntnis der in das in Frage stehende Gebiet einschlagenden Schriften, als von der unendlichen Mannigfaltigkeit der Verhältnisse, sowohl in lokaler als in persönlicher Beziehung, her. Unmöglich ist es daher, ohne Kenntnis dieser speziellen Verhältnisse und Bedürfnisse, also ins Unbestimmte hinein, sichern Rat zu erteilen. Nicht ganz ohne Verlegenheit gehe ich auch an die Beantwortung der in der Überschrift aufgestellten Frage. Haben wir auch noch kein vollkommenes pädagogisches System, so haben wir doch eine Menge Schriften, die sich mit dem Allgemeinen befassen. Auch ist der Unterschied der Verhältnisse der Volksschulen und der Bedürfnisse ihrer Lehrer, je nach ihrem Standpunkte inbetreff der Bildung, sehr groß. Allen darum zu genügen und für alle das Beste auszuwählen und als solches zu bezeichnen, ist rein unmöglich. Wir berechnen — dies muß gesagt werden — unsere Vorschläge für solche Lehrer und Schulamtspräparanden, die einen guten Grund in der

Bildung gelegt, sich über den ordinärsten alten Mechanismus und Schlendrianismus erhoben haben, und von jeder geistigen Abhängigkeit oder Autorität durch das Streben nach Reife des Urteils und Freiheit des Denkens frei zu werden trachten. Heutzutage werden die meisten Volksschullehrer in Seminarien gebildet. Bei dem Eintritt wird schon ein gewisses Maß von Kenntnissen, Fertigkeiten und allgemeiner Bildung verlangt; die Zöglinge verweilen in diesen Anstalten zwei, jetzt meistens drei ganze Jahre in dem Lebensalter, in welchem der Mensch am bildungsfähigsten ist. Unter solchen Umständen kann etwas geleistet werden, und es wird etwas geleistet. Einige bringen es (verhältnismäßig) sehr weit, andere werden gute oder schlechte Nachahmer. Nicht an diese Extreme wollen wir uns halten, sondern durchschnittlich die mittlere Bildung, welche im allgemeinen ein wohl eingerichtetes Seminar erzeugt, als maßgebend betrachten. Diese haben wir bei unseren Vorschlägen vorzüglich im Auge. Um diejenigen, die an den Enden stehen, auch einigermaßen zu befriedigen, werden wir hier und da einzelne Winke für sie beifügen. Aber wir beschränken uns bei unseren Vorschlägen auf eine verhältnismäßig (d. h. im Verhältnis der ganzen Masse der existierenden) kleine Zahl von Schriften. Das Zuwenig ist hier nach unserer Meinung weniger schlimm, als das Zuviel. Praktische Lehrer bedürfen nicht gerade einer großen Büchersammlung. Das Viel- und Vielerleilesen fördert selten. Auch erlauben es die ökonomischen Verhältnisse der meisten Lehrer gar nicht, auf den Ankauf von Büchern viel zu verwenden. Darum halten wir es eher für geraten, über die empfohlenen Schriften ein kurzes Urteil, womöglich belehrende Winke, die beim Studium derselben zu benutzen sind, beizufügen, als die Zahl der Büchertitel zu häufen. Von einem oft genannten Buche hört man doch einmal gern etwas, auch wenn die Umstände es nicht erlauben, es zu lesen. Zudem erfährt man dadurch auf unmittelbar praktischem Wege, daß unser Wissen (selbst das ausgedehnteste in irgend einem Gebiete) nur ein Stück ist von dem ganzen Wissen (auf demselben). Übrigens thut es auch gar nicht not, alles über den Elementarunterricht Erschienene zu kennen. Wer möchte es, selbst wenn es möglich wäre? Denn auf ihrem Boden ist nicht alles klassisch, verhältnismäßig nur sehr weniges. — Begreiflicherweise sind unsere Urteile nichts weiter und sollen nichts mehr sein, als Urteile eines Einzelnen. Sie sind nicht die Aussprüche eines obersten litterarischen Gerichtshofes und wir bieten sie nicht als solche dar; man sehe sie als subjektive Meinungen eines Referenten an, der nach Unparteilichkeit strebte, und die Begierde kennt, seine Urteilsfähigkeit mehr und mehr zu begründen. Die Freimütigkeit und Offenheit hat er sich aber zum Gesetz gemacht. Darum wird er, wo er es für Recht hält, an dem im allgemeinen Empfohlenen einzelnes tadeln; doch, wo möglich, nicht ohne kurze Angabe des Grundes. Bei solcher Gemütsbeschaffenheit muß er es ertragen lernen, wenn ein Schriftsteller nicht damit zufrieden ist, daß sein, wenn auch empfohlenes Werk doch nicht die erste Stelle einnimmt.

---

1. Schriften über Erziehung (und Unterricht) im allgemeinen.

1. Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner. Von **Aug. Herm. Niemeyer.** Neunte Auflage. Drei Bände. Halle, in der Buchhandlung des Waisenhauses, 1834—39. (6 Thlr.)[1])

Diese Auflage ist von dem Sohne des berühmten Mannes besorgt worden. Das Werk jetzt noch zu charakterisieren, ist überflüssig; es ist bekannt genug. . . Das ganze Werk ist und bleibt das Ergebnis einer mehr als fünfzigjährigen Erfahrung und einer seltenen Umsicht und Beurteilungsgabe. — Es enthält Theorie, Anleitung zur Praxis, die Technik besonders für Familien und Hauslehrer, und pädagogische Geschichte und Litteratur. Der Geist des Vaters spiegelt sich auch in dem Geiste des Sohnes. Gleich dem Vater, der alles Alte und Neue besonnen zu prüfen und das Beste zu behalten suchte, hält auch der Sohn keine Methode für die ausschließlich oder absolut richtige, oder, wie zu Pestalozzis Zeiten das Stichwort hieß, die „einzig wahre". „Auch mir," sagt der Sohn, „ist nichts mehr als die Einseitigkeit und der Dünkel vieler Pädagogen, die ihre Ansicht und ihre Methode als die einzig heilbringende gelten lassen wollen, verhaßt; auch mir ist es, trotz meiner kurzen Amtsführung, bereits zur Gewißheit geworden, daß es nur darauf ankomme, jede Kraft und jeden guten Willen anzuregen, und alle, die ohne Selbstgefühl und mit eigener Aufopferung das Heil der ihnen anvertrauten Jugend zu fördern fähig sind, sich frei bewegen zu lassen; auch mir hat sich schon bei vielen Gelegenheiten die Wahrheit aufgedrungen, daß jeder methodische Zwang nicht zum Leben, sondern zum Tode führt. Der vielgestaltige Mensch will auf die verschiedenste Art ergriffen sein, ein jeder hat andere geistige Bedürfnisse, keiner stimmt in allen seinen Anlagen und Neigungen vollkommen mit einem andern überein; und es kann daher ebensowenig eine allein glücklich bildende Methodik, als eine alleinseligmachende Kirche geben." Die eben geschilderte, entwickelnde, bethätigende, freimachende Methode wird die richtige sein.

[1]) In neuer, zeitgemäßer Bearbeitung hat Dr. G. A. Lindner „A. H. Niemeyers Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts" in zwei Bänden herausgegeben und mit einer Einleitung über das Leben und Wirken Niemeyers versehen (Wien, Pichler 1878). Der erste Band enthält die Erziehungs-, der zweite die Unterrichtslehre, beide zusammen kosten 4 M. — Durch Zusammenziehung, Kürzung und Gruppierung des massenhaften, in den acht verschiedenen Auflagen niedergelegten Stoffes hat der Herausgeber zur größeren Übersichtlichkeit und handlicheren Gestaltung des Werkes beigetragen, das immer noch ein pädagogisches Hauptwerk ist und in der vorliegenden Gestalt nichts wesentliches eingebüßt hat.

Eine andere neue Ausgabe von Niemeyers Grundsätzen in drei Bänden „mit Ergänzung des geschichtlich-litterarischen Teils und mit Niemeyers Biographie" hat Dr. W. Rein herausgegeben (Langensalza, Hermann Beyer und Söhne. Zweite Auflage, 1882—84. Preis 8,50 M.). Diese ist also umfänglicher als die vorige, da sie am Texte selbst nur an wenig Stellen etwas ändert, hält sich an die Einteilung der Bände bei Niemeyer und bietet auch im dritten Bande die Geschichte der Erziehung. Die Ausgabe ist mit Sorgfalt und Verständnis besorgt und erhält noch dadurch einen besonderen Wert, daß die Litteratur durch Nachtrag der wichtigsten pädagogischen Schriften bis auf unsere Zeit fortgeführt ist.

2. **F. H. C. Schwarz'** pädagogische Werke.

1) Erziehungslehre. In drei Bänden. Erster Band in zwei Abteilungen: Geschichte der Erziehung. Zweiter Band: System der Erziehung. Dritter Band: Unterricht der Erziehung. — Zweite, durchaus umgearbeitete, verbesserte Aufl. Leipzig, bei Göschen, 1829. (8 Thlr.)

2) Darstellungen aus dem Gebiete der Pädagogik. Zwei Bde. Ebendaselbst, 1833 und 1834. (4 Thlr.)

3) Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Heidelberg, bei Winter, 1835. Dritte Auflage, in drei Abteilungen: Pädagogik, Methodik, Schulwesen. (1 Thlr. 20 Sgr.)*)

4) Die Schulen. Die verschiedenen Arten der Schulen, ihre innern und äußern Verhältnisse und ihre Bestimmung in dem Entwickelungsgange der Menschheit. Leipzig, bei Göschen, 1832. (2 Thlr. 7½ Sgr.)

5) Grundsätze der Töchtererziehung**) für die Gebildeten. Zweite, umgearbeitete Auflage. Jena, in der Crökerschen Buchhandlung, 1836. (1 Thlr.)

6) Das Leben in seiner Blüte. Oder: Sittlichkeit, Christentum und Erziehung in ihrer Einheit. Schluß der Erziehungslehre. Leipzig, bei Göschen, 1837. (2 Thlr. 10 Sgr.)

Dieses sind die pädagogischen Hauptschriften des im April 1837 verewigten Schwarz, seine Katechetik (zweite Auflage, Gießen 1818, bei Heyer) nicht mitgerechnet. Das Hauptwerk ist Nr. 1: die Erziehungslehre; Nr. 2 sind Nachträge dazu mit Beiträgen von anderen (Bömel in Frankfurt am Main, Kröger in Hamburg); Nr. 3 ist ein Lehrbuch, wonach Vorträge oder Vorlesungen zu halten; Nr. 4 und 5 bezeichnen die Titel; Nr. 6 ist der Schluß der ganzen pädagogisch-litterarischen Thätigkeit des Verfassers, sein Schwanengesang.

Die drei Teile des Hauptwerkes, der Erziehungslehre, sind nicht von gleichem Werte. Die Geschichte der Erziehung schöpft nicht überall aus den Quellen, wie Hientzsch in Potsdam in seinem Wochenblatte nachgewiesen hat. Aber sie bleibt wertvoll, auch neben der „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in welthistorischer Entwickelung von Dr. **F. Cramer**, Elberfeld, bei Becker", von welcher 1832 der erste, 1838 der zweite Band, welcher die theoretische Erziehung von den ältesten Zeiten bis auf Lucian auf 730 Seiten enthält, erschienen ist, ein Werk mehr für Gelehrte und Lehrer an gelehrten Schulen, als für Lehrer an Volks- und Bürgerschulen.***)

---

*) Die im Jahre 1843 veranstaltete neue Ausgabe dieses Werkes, von welcher 1847 eine zweite Auflage erschienen, ist von Curtmann bearbeitet: Erster Teil, die allgemeine Pädagogik; zweiter, die allgemeine Unterrichtslehre; dritter, die spezielle Methodik und die Schulkunde. Das Werk ist so verändert, daß es nicht mehr als das Eigentum von Schwarz angesehen werden kann. Da es bedeutend gewonnen hat, so ist das gleichviel. Es enthält einen Reichtum treffender Darstellungen und Bemerkungen. In der allgemeinen Unterrichtslehre sucht man aber mehr neues, als sie enthält. Dasselbe Urteil gilt auch vom dritten Teile.

**) Diese Schrift gehört eigentlich unter die Rubrik: Schriften über Mädchenerziehung; aber sie ist hier verzeichnet, um die Werke von Schwarz gleich zu übersehen.

***) Noch ist zu bemerken, daß Cramer statt der Fortsetzung seines großen Werkes inzwischen geliefert hat: Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden während des Mittelalters u. s. w. Stralsund 1843, bei Löffler. (338 S. 1 Thlr. 16 gGr.) — Für den gelehrten

Der zweite Teil: die eigentliche Erziehungslehre, ist die Krone des Werkes von Schwarz. Es basiert alle Erziehung auf der Tiefe des christlichen Geistes; es enthält einen außerordentlichen Reichtum wichtiger Beobachtungen und Bemerkungen, besonders über die Erziehung in den ersten Lebensjahren, aus der Psychologie und Anthropologie.

Pädagogiker! — Das meiste historisch-pädagogische Wissen, wenigstens der grauen Vorzeit, gehört für Volksschullehrer zum historischen Kram. Für sie ist nur die Geschichte des modernen Schulwesens seit 1770 belehrend. Aber wer schreibt sie? —

Jetzt ist eine Geschichte der Pädagogik, von Professor **Raumer** in Erlangen bearbeitet, erschienen (Gütersloh bei Bertelsmann, 4 Teile. 8 Thlr. 12 Sgr.) Der erste Teil umfaßt „Das Mittelalter bis zu Martin Luther". Es ist ein Werk, auf das wir die wissenschaftlicheren Leser in vorzüglichem Grade aufmerksam zu machen haben. Der Verfasser stellt als formelles Prinzip auf: „Das Bildungsideal eines Volkes bestimmt Ziel und Wege des Unterrichts" (ein an Ergebnissen sehr reicher Satz), und als materiales gilt ihm das Christentum. Statt einer fortlaufenden Erzählung giebt er eine Galerie von Bildern, indem er Biographien und ausgeführte Skizzen der Hauptmänner jeder Periode liefert, in welchem sich das Bildungsideal ihrer Zeit personifiziert. Also Charakteristiken ausgezeichneter Pädagogen, den Quellen entnommen. Dadurch gewinnt die Schrift den Charakter der Objektivität. Sie ist sehr lehrreich, im allgemeinen und einzelnen. Um von letzterem ein Beispiel zu wählen, so erfährt man über den Zustand des arithmetischen Unterrichts des sechzehnten Jahrhunderts, daß ein akademischer Dozent in Wittenberg zur Ermutigung seiner Zuhörer bemerkt, daß die Elemente leicht seien, Multiplikation und Division aber mehr Fleiß verlangten, doch zu überwältigen seien. (!)

Der zweite Teil umfaßt die Zeit: „Von Bacos Tod bis zu Pestalozzi" (437 Seiten). Gleich dem ersten giebt er ausführliche Charakteristiken der Hauptmänner, der Repräsentanten der verschiedenen Richtungen, und der pädagogischen Epochen: Ratich — der dreißigjährige Krieg — Comenius — das Jahrhundert nach dem westfälischen Frieden — Locke — A. H. Francke — die Realschulen — Rousseau — das Philanthropin — Pestalozzi.

Man darf erwarten, daß der Verfasser aus den Quellen geschöpft habe. Die Lebensbeschreibungen sind sehr ausführlich und lehrreich. Aber das Ganze leidet an zwei Fehlern: 1) der Verfasser giebt Biographien statt pragmatischer Entwickelung der pädagogischen Idee (oder Ideen); 2) er beurteilt die Männer aus einem Gesichtspunkte, was immer einseitig ist, und wodurch er ungerecht werden muß. Ja, er beurteilt die Ideen und Systeme nach den Privatfehlern in dem Leben ihrer Urheber. Das heißt vergessen, daß Kopf und Herz nicht identisch sind, daß trotz dieses oder jenes Charakterfehlers der Gedanke vortrefflich sein kann. Auf diesen kommt es an; was der Urheber desselben nebenbei gethan hat, geht die Geschichte der Pädagogik gar nichts an. Vieles in diesem zweiten Teile streift an das Gebiet der Klätscherei. Damit ist die Aussicht auf eine unparteiische, objektive Geschichte der Pädagogik der neuesten Zeit verschwunden — was sehr zu bedauern ist. — Das vorstehende Urteil wird schon durch den dritten Teil bestätigt. Derselbe verläßt auch die geschichtliche Darstellung, indem er die Methoden in einzelnen Lehrzweigen bespricht und Lehrgänge aufstellt.[1]) Das Ganze ist nicht nach einer Idee gearbeitet, bleibt aber doch lehrreich. Der Verfasser steht auf dem Standpunkte „des christlichen Staats".

---

[1]) Der vierte Teil behandelt die „deutschen Universitäten", sowol nach ihrer kulturgeschichtlichen Bedeutung als nach ihren Ausartungen und ihrer weiteren wissenschaftlichen Ausgestaltung. Trotz des einseitigen Standpunktes seines Verfassers wird das Werk, weil auf eingehenden Quellenstudien beruhend, immer wertvoll bleiben und verdient einen Platz in jeder Schulbibliothek. (K. R.)

Der dritte Teil: die Unterrichtslehre, steht tiefer. Sie leidet an Vagheit und Unbestimmtheit. Der praktische Lehrer weiß nicht viel mit ihr zu machen. Dieses Urteil gilt auch von Nr. 4: die Schulen. Wichtiger ist wieder Nr. 5. Nr. 6 stellt, abgesehen von den ersten Abhandlungen über Kirche, Staat, christliches Gesamtleben u. s. w., sämtliche Erziehungskräfte: Haus, Staat, Kirche, Schule — Sittlichkeit, Sitten, Gesetzgebung ꝛc. in ihrer Einheit dar, bezeichnet die Mängel und Lücken der Gegenwart, macht Vorschläge zur Verbesserung, entwickelt die Aufgabe der Selbsterziehung und weiset auf das Christentum als den einen, bleibenden Grund aller wahren Erziehung und den Anker aller Hoffnung in der Zukunft hin. Schwarz war mehr ein reicher, als ein tiefer Geist, mehr Theoretiker als Praktiker, weder glücklicher Dozent, noch kräftig einwirkender Lehrer, aber ausgezeichnet durch edle Mäßigung, daher alle Extreme meidend und darum unangenehm berührt durch die Ereignisse seit 1830; ausgezeichnet durch vielseitige Würdigung aller neuen Erscheinungen auf den Gebieten der Theologie und Pädagogik, daher gerecht und mild im Urteil wie im Leben und die Bestrebungen anderer gern und freudig anerkennend. An Klarheit und Bestimmtheit der Begriffe und der Darstellung steht er unter Niemeyer, an Reichtum, psychologischer Beobachtung über ihm; an Konsequenz und Schärfe, besonders in der Unterrichtslehre, erreicht er Beneke nicht. Sein Lesepublikum sind weniger die praktischen Schulmänner, als Gebildete anderer Stände und Frauen. Schwarz war ein zarter, weiblicher Geist. Dem Schwiegersohne Jung Stillings sieht man es gerne nach, daß seine letzten Schriften einen Anflug von Mystik und Pietismus enthalten. Mehr als ein Anflug war es aber auch nicht. Überall dringt er auf Gediegenheit der Bildung und wissenschaftliche Erkenntnis. Seine Werke haben viel gewirkt, werden noch viel wirken.

Beide, Niemeyer und Schwarz, waren zu ihrer Zeit die ersten Sterne an dem Himmel der pädagogischen Theorie. Beide waren ursprünglich Theologen, aber sie glänzten mehr auf dem Gebiete der Pädagogik, als der Theologie. Dasselbe gilt von den übrigen Geistlichen, die sich auf den Feldern der Pädagogik Lorbeeren erwarben, von Denzel, Gruner, Zeller (C. A.), Stephani, Schlez, Wilmsen, Natorp, Dinter, sämtlich mit Niemeyer Rationalisten genannt oder gescholten, was dem Lehrer und Schulfreunde etwas zu denken giebt.*) Sie waren die Lehrer der Pädagogen. Wer wird nun an ihre Stelle treten? Werden wieder gleich berühmte Männer erscheinen? Oder wird unter die Masse verteilt werden, was einzelnen abgeht? Dieses ist die Richtung und der Charakter der Gegenwart. Es ist ein Fortschritt, wenn alle gewinnen, was einer

*) Waren sie tüchtige Lehrer, weil sie Rationalisten waren, oder trotzdem, daß sie Rationalisten waren? Man nenne eben so viele tüchtige Lehrer, welche als Theologen Supranaturalisten waren! Wie heißen sie? Kann ein konsequenter Orthodox ein tüchtiger (Schul-)Lehrer sein? Man denke an den Inhalt, an die Quelle, an die Form und Methode seines Systems! — Mir fällt dabei ein merkwürdiges Wort von Lessing ein: „Ich habe immer gefunden, daß die besten Christen von der Theologie am wenigsten wußten.“

verliert. Und werden nun die Pädagogen selbst die Pädagogen unterrichten? Es scheint so. Auch das ist ein Fortschritt, eine innere, folglich eine wahre Emanzipation. Man wird nicht emanzipiert, sondern man emanzipiert sich selbst.

3. Divinität oder das Prinzip der einzig wahren Menschenerziehung zur festeren Begründung der Unterrichts-Wissenschaft, von **Dr. J. B. Graser.** Zwei Teile. Dritte Auflage. Bayreuth, bei Grau, 1830. (2 Thlr.)

4. Elementarschule fürs Leben in der Grundlage zur Reform des Unterrichts, in der Grundlage, in der Steigerung und in der Vollendung, 1839—41. 3 Bände, jeder in 2 Abteilungen. Hof und Wunsiedel, bei Grau. 1ster Band: 4te, 2ter B.: 2te, 3ter B.: 1ste Aufl. (Die Lehre vom Staate.) (6 Thlr. 7½ Sgr.)

Die Divinität Grasers ist dasselbe, was die Humanisten sonst Humanität nannten. Wenn die Menschen es zu letzterer bringen, so ist es genug. Bis dahin ist auch noch ziemlich weit hin.

Also findet zwischen der Ansicht der Humanisten und zwischen Graser nur der Unterschied statt, daß sie aus verschiedenen Gesichtspunkten die eine und gleiche Sache ansehen. Indem er alles aus dem religiösen Standpunkte (wenigstens dem Klange der Worte nach — obgleich das in die dritte Auflage hineingetragene „christliche Erziehungsprinzip" immer neben dem aufgestellten System als ein fremdartiges Element erscheint) beurteilt, gehen diese ihre Bestimmungen von dem philosophischen Standpunkte aus. Was der Mensch vom Menschen weiß und aus seiner Natur bis zur höchsten Vollkommenheit steigert, trägt Graser in die Idee der Gottheit über, um sie dem Menschen als Ideal aufzustellen. Das verschlägt zwar nichts; aber dem Wortlaute nach will Graser den Menschen von Gott aus erziehen, statt ihn zu Gott hin zu erziehen. Dieses ist eine Verwechselung oder Vertauschung des naturgemäßen Standpunktes, auf welchem man weiß, daß man naturgemäß überall, wie die Bäume von der Wurzel zur Krone hinauf wachsen, von unten nach oben zu erziehen hat. Alles, was der Mensch hat und weiß, entwickelt sich aus kleinen Keimen, kommt ihm nicht fertig von außen zu. Der Mensch macht sich eine Vorstellung von Gott nach seinem Bilde und holet dann dieses Ideal wieder vom Himmel herab. Darum muß der Mensch von der Erde aus zum Himmel, d. h. zum Höheren und Göttlichen, erzogen werden. Mit diesem kann man nicht beginnen. Es ist nicht die Wurzel, sondern die Blüte der Bildung. — Wenn wir daher auch mit Hoffmeister den allgemeinen, ersten Teil der Divinität nicht unbedingt billigen, ja nicht einmal für gelungen erklären können, so verkennen wir doch keineswegs die vielen einzelnen Vortrefflichkeiten und erhebenden Beweise eines für die Erziehung des Menschengeschlechts wahrhaft begeisterten Sinnes, und mit voller, ungeteilter Anerkennung huldigen wir dem großen Verdienste des zweiten Teils der Divinität und dem Prinzip der Elementarschule fürs Leben. Daß der Mensch fürs Leben erzogen werden müsse, ist Grasers Grundgedanke. Es ist dies ein alter, längst bekannter, tausendmal wiederholter Gedanke; aber kein Schriftsteller der neueren Zeit hat diese Notwendigkeit und die Art der Ausführung, wenn der

Gedanke zur That werden soll, in so ausführlicher, tief durchdachter Weise dargestellt, wie eben Graser. Durch ihn wird es sonnenklar, daß die Elementarschule nur den Grund legt, aber die Vollendung nicht giebt, und bewiesen, daß, wenn an die Erzielung dieser, d. h. an die Erziehung des Jünglings bis zum Alter der Mündigkeit nicht gedacht wird, die Resultate der Schulerziehung bei weitem nicht von dem Belang sein können, als es bei Fortsetzung der Erziehung der Fall sein würde. Diesen Grundgedanken Grasers halten wir fest, ohne an seiner künstlichen Lesemethode, an seinem Modell eines Hauses, an der Anschließung alles Unterrichts an die einzelnen Lebenskreise, was uns als eine verfehlte Idee erscheint, Anstoß zu nehmen. Nicht wer methodische Leitfäden sucht, sondern wer hochtragende Gedanken auffassen will, lese die genannten Schriften.

5. Über Erziehung für Erzieher. Von **J. M. Sailer.** Fünfte Aufl. Sulzbach, bei Seidel, 1830. (1 Thlr. 10 Sgr.)

Ein Produkt hoher, reinster Begeisterung für Menschenwohlfahrt durch Erziehung. Ein edler Geist spricht den Leser fast aus jeder Zeile an und belebt ihn für die höheren Dinge. Darum ein Buch für Jünglinge! Wer sich durch dasselbe nicht gehoben, erglüht, begeistert fühlt, an dem ist wenig verloren; für die Anbahnung höherer Menschlichkeit oder der Humanität ist er jedenfalls verloren.

6. Fundamentallehre der Pädagogik oder Begründung derselben zu einer strengen Wissenschaft, von **Dr. Braubach,** Professor und Direktor in Gießen. Gießen 1841, bei Heyer. (236 S. 25 Sgr.)

Das Werk zerfällt in zwei Teile: Allgemeine und spezielle Begründung, letztere als allgemeine Theorie des Gefühls. In jener werden alle Hauptfragen der Pädagogik wissenschaftlich erörtert. Als Hauptprinzip der Erziehung stellt der Verfasser auf: „Erziehe den Menschen zu seinem eigenen Erzieher!" Der Unterricht ist ihm „eine der Vernunft gemäße Anleitung und Gewöhnung zu einem durch geordnete Selbstthätigkeit selbständigen Erkennen". Wir müssen uns hier damit begnügen, auf den reichen Inhalt dieses Buches aufmerksam zu machen. Es ist nur für solche, welche sich aus dem Nachdenken über Erziehung ein Geschäft machen. An extremen Sätzen fehlt es nicht. So z. B. redet der Herr Verfasser der ursprünglichen Gleichheit der Anlagen in verschiedenen Menschen das Wort. (!) Als Kommentar dazu fügen wir unten ein Wort von Lavater*) bei. — Herr Curtmann verwirft obiges Prinzip als überschwenglich, vieldeutig und für die zur

*) (Siehe dessen ausgewählte Schriften, herausgegeben von Orelli, Zürich 1842, 3ter Teil, S. 316 f.):

„Der Mensch ist frei wie der Vogel im Käfig. Er hat seinen bestimmten, unüberschreitbaren Wirkungs- und Empfindungskreis. Jeder hat, wie einen besonderen Umriß des Körpers, so einen bestimmten, unveränderlichen Spielraum. Es gehört zu Helvetius' unverzeihlichen Sünden wider die Vernunft und Erfahrung, die Erziehung zum einzigen Mittel der allgemeinsten Bildung und Umbildung angegeben zu haben. Revoltanteres hat vielleicht dies Jahrhundert kein philosophischer Kopf der Welt aufgedrungen. Wer kann's leugnen, daß gewisse Köpfe, gewisse Bildungen gewisser Empfindungen, Talente, Wirksamkeiten von Natur fähig, von Natur unfähig sind?

Selbstüberhebung geneigte Jugend gefährlich. Er setzt an die Stelle desselben den Grundsatz: „Strebet aus allen Kräften nach Erhaltung und Förderung der christlichen Zivilisation!“ Schlimm ist es dabei nur, daß der Begriff der „christlichen Zivilisation“ so verschieden gefaßt wird. Auch versteht man unter Zivilisation mehr Gesetz und Sitte, als innere, wahre Kultur, auf welche es doch hauptsächlich ankommt.

Einen Menschen zwingen wollen, daß er denke und empfinde, wie ich, heißt, ihm meine Stirn und Nase aufdringen wollen, heißt, dem Adler Langsamkeit der Schnecke, der Schnecke Schnelligkeit des Adlers gebieten wollen. Siehe da die Philosophie unserer lucianischen Geister! Wie der Soldat unter dem Prügel des Offiziers seine Individualität verlieren und nur präsentieren soll, was sein Nachbar oder sein Vormann präsentiert, so soll man unter ihrer Peitsche gravitätisch Schritt für Schritt einherheucheln! Wahre Kenntnis des Menschen, physiognomisches Studium allein macht solche Tyranneien ohne ihres Gleichen unmöglich. Jeder Mensch kann nur, was er kann, und ist, was er ist. Er kann nur auf einen gewissen Grad steigen, und weiter nicht, und wenn man ihn mit der Unbarmherzigkeit eines ergrimmten Scharfrichters auf den Tod geißelte. Jeder Mensch soll nach sich selbst gemessen werden: Was kann er als er? Er in den Umständen, in denen er ist: Nicht; was könnte ich in seiner Lage? O Menschen! Brüder! Eines Vaters Kinder, wann wollt ihr einander billig beurteilen? wann aufhören, vom Empfinder Abstraktionen des kalten Denkers, vom kalten Denker warme Empfindungen zu fordern, zu erzwingen? wann vom Apfelbaume keine Birnen, vom Weinstock keine Äpfel mehr verlangen?†) Der Mensch ist Mensch und kann nicht Engel sein, wenn er es auch wünscht. Und so ist jeder Mensch ein eigen Ich und Selbst, und kann sowenig ein anderes Selbst werden, als ein Engel. Z. B. ich kann nie zu dem unerschrockenen Mute eines Karl XII., nie zur algebraischen Facilität eines Euler, nie zum klassifizierenden Genie eines Linnéus gebildet werden, solange meine Stirn und Nase so luftig, locker, unknöchern, und so umrissen ist, wie sie ist. In meinem Bezirke bin ich frei. In meinem Kreise kann ich wirken, wie ich will. Wenn ich ein Pfund empfangen habe, so kann ich nicht wirken wie der, so zwei Pfund empfangen hat. Aber dies eine kann ich gut oder übel anwenden. Ein gewisses Maß von Kraft ist mir gegeben, das ich gebrauchen und durch den Gebrauch vermehren, durch Nichtgebrauch vermindern, durch Mißbrauch verlieren kann; aber nie kann ich mit diesem bestimmten Maß von Kraft das ausrichten, was sich mit einem doppelten, ebenso angewandten Maße ausrichten ließe. Fleiß kann dem Talente, das nicht fleißig ist, und Talent dem Genie, das keine Gelegenheit und Übung hat, sich zu entwickeln, sehr nahe kommen oder vielmehr nahe zu kommen scheinen: aber nie kann Fleiß Untalent zum Talent oder Genie machen. Jeder muß bleiben, wer er ist. Er kann sich nur auf einen gewissen Grad vervollkommnen, ausbreiten, entwickeln. Jeder ist Fürst und Souverän, aber nur in seinem großen und kleinen Fürstentume. Er kann es anbauen, daß es soviel Ertrag giebt, als ein noch einmal so großes, das nicht angebaut wird. Aber sein Fürstentum kann er nicht erweitern, bis der Herr ihm seines Nachbars unangebautes Fürstentum schenkt, wenn das seinige ganz angebaut ist. Dieser Glaube an diese Freiheit und Nichtfreiheit des Menschen ist's, der jeden demütig und mutig, bescheiden und wirksam machen kann. Bis hierher und nicht weiter, aber soweit! ruft Gottes Stimme, Wahrheit, Physiognomik, jedem Menschen zu, der Ohren hat zu hören: Sei, was du bist, und werde, was du kannst. In dem großen Hause Gottes sind zur Ehre des Hausherrn goldene, silberne und hölzerne Gefäße, alle tauglich, alle nützlich, alle gottesempfänglich; alle Werkzeuge der Gottheit, alles Gedanken, Offenbarungen von ihm! Alles Worte seiner Kraft und Weisheit. Aber das Hölzerne bleibt hölzern, das Silberne silbern, das Goldene

---

†) Knapp und andere nahmen Goethe deswegen her, weil er keine Kirchenlieder gemacht hat. Das ist gerade so weise, wie wenn ich die Lilie schelte, daß sie nicht zugleich Rose ist.

7. Erziehungs- und Unterrichtslehre. Von **Dr. F. E. Beneke,** Professor an der Universität in Berlin. Erster Band: Erziehungslehre. Zweiter Band: Unterrichtslehre. Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. Berlin ꝛc., bei Mittler, 1842. (5 Thlr.) — (4. Auflage, 1876, bearbeitet von J. G. Dreßler, ebenda.)

Das neueste, wissenschaftliche Werk, ohne Widerrede von großer Bedeutung, unmittelbar nicht für den praktischen Elementarlehrer, sondern für den wissenschaftlich gebildeten, also für die Lehrer an Gymnasien und Hochschulen, von welchen keiner, der mit der Zeit fortschreiten und den Standpunkt der wissenschaftlichen Theorie der Pädagogik in der Gegenwart kennen lernen will, es ignorieren darf.

Sein Inhalt stützt sich auf das dem Verfasser eigentümliche, von gewöhnlichen Ansichten weit abweichende System der Psychologie, welches nicht ohne Widerspruch aufgenommen worden. Des Verfassers Standpunkt ist überall der empirische, nicht der aus a priorischen Voraussetzungen konstruierende, spekulative. Wie es eine äußere Naturlehre giebt, so verlangt der Verfasser eine innere, und für beide dieselbe Methode: beobachtend und dann erschließend, zuletzt systematisierend. Abgesehen aber von dem ihm eigentümlichen philosophischen System und psychologischen Grundgedanken, die sich ihre Stellung im Streite mit entgegengesetzten Richtungen erst erkämpfen müssen, enthalten beide Teile eine Menge der gründlichsten und tiefsten Untersuchungen, und beide sind reich an Folgerungen und Resultaten. Viele bisher bestrittene Gegenstände, besonders in der Unterrichtslehre, werden dem Abschluß teils nahe gebracht, teils wirklich beendigt. Wird daher vielleicht keiner (wo wäre das der Fall?) dem Verfasser in allen Punkten beistimmen, vielleicht die meisten in wesentlichen Stücken von ihm ab-

---

golden. Das Hölzerne kann nützlicher werden, als das Goldene, aber es bleibt hölzern, während das Goldene ungebraucht veraltern kann, aber doch golden bleibt. Keine Erziehung, keine Anstrengung, kein Aufstreben der Imagination ohne tiefe, innere Ahnung und Gefühl der Kraft kann uns eine andere Natur geben. Laß jeden Menschen das sein, was er ist, und sei du das und nichts anderes, als was du bist, so bist du Gott und den Menschen und dir selber gut genug. — Bist du Violin, willst du Flötenton aus dir erzwingen? Bist du Trompete, willst du schallen lernen, wie die Trommel? Aber dieselbe Violine, so oder so gespannt, so oder so gehalten, so oder so gestrichen, wie unendlich mannigfaltige Töne kann sie von sich geben, nur keinen Flötenton, sowenig die Trommel trompeten kann! Aber wie unendlich verschieden kann die Trommel gerührt werden!

Mit einer schlechten Feder kann ich nicht schön schreiben; aber schön und schlecht mit einer schönen. Ich kann nicht Weisheit reden, wenn ich dumm bin; aber dumm reden, wenn ich weise bin. Nicht geben, wenn ich nicht habe; aber wenn ich habe, geben oder behalten, brauchen oder nicht brauchen. Mit tausend Gulden kann ich nicht alles kaufen, was ich will; aber dennoch steht es mir frei, unter unzähligen Dingen, deren Wert diese Summe nicht übersteigt, auszulesen. Also bin ich frei und nicht frei; von meiner innern und äußern Organisation hängt die Summe meiner Kräfte, der Grad meiner Aktivität und Passivität ab. Von den äußern Umständen, Erweckungen, Veranlassungen, Menschen, Büchern, Schicksalen, der Gebrauch, den ich von dem bestimmten Maße meiner Kräfte machen kann."

Resultat: Der angehende Lehrer hat sich vor dem Glauben an die Allgewalt der Erziehung, der ältere vor dem an die Allgewalt der Natur zu hüten. Die Aufgabe ist, die beiden Verse des Horaz zu versöhnen: Naturam expellas furca, tamen usque recurret, und: Nemo adeo ferus est, ut non mitescere possit. (Ep. I., 1, 39.)

weichen, wie Schreiber dieses z. B. inbetreff der großen Erwartungen, die der Verfasser von der wechselseitigen Schuleinrichtung hegt, so übertrifft doch das Ganze an wissenschaftlichem Gehalt und an systematischem Zusammenhange sowohl Niemeyer als Schwarz. Weitläufiger ist dieses in den Rhein. Bl., Band 13, 14 und 27 auseinander gesetzt worden.

Dem vorstehenden Urteile stimme ich auch jetzt, wo die zweite Auflage vorliegt, noch bei. Ja, ich muß den Wert des Werkes für erhöht erklären, nicht nur, weil der Verfasser überall die bessernde, ausbildende Hand angelegt hat, sondern auch darum, weil Elementarpädagogen (Dreßler, Wurst, Kämmel, s. die pädagogische Realencyklopädie!) auf Benekes Grundansichten fortbauen. Es macht einen angenehmen Eindruck, daß ein Werk wie dieses, von dem Umfange und Preise, in verhältnismäßig kurzer Zeit eine zweite Auflage erlebt hat, und dieser Eindruck wird gesteigert, wenn man erfährt, daß vorzüglich Elementarlehrer das Publikum des Buches ausmachen. Ich empfehle es aber vorzugsweise den Lehrern an höheren Anstalten. Wer die psychologischen Prozesse, die in der Kindesseele vorgehen, begreifen und danach sein Verfahren als Erzieher und Lehrer einrichten, kurz, wer zur Rationalität gelangen, auch, wer aus den noch immer herrschenden abstrakten Ansichten und Verfahrungsweisen begriffsmäßig und wissenschaftlich herauskommen will, studiere dieses Werk. Wir sind es an unseren Philosophen gewohnt, daß sie uns in abstrakte, leere Wüsten hineintreiben; Beneke geht überall von der Erfahrung aus und führt zur Erfahrung zurück. Er ist der psychologische Philosoph; darum der wahre, wenigstens der Philosoph der Pädagogen. Schelling geht diese gar nichts an; selbst Herbart ist mit seiner wissenschaftlichen Ableitung des Begriffs der Erziehung aus ihrem Zwecke für sie nicht verständlich genug.*) Und von Hegel haben

*) Dies ist der Grund, warum ich meinen Lesern die pädagogischen Schriften Herbarts, trotz ihrer tiefen Anschauung, nicht empfehlen kann. Zwar wird ihr Verständnis durch die Schrift: „Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart. Ein Überblick von Dr. Strümpell. Braunschweig, 1843, Leibrock" in etwa erleichtert; aber ohne das Studium der übrigen Schriften Herbarts, welches man keinem Volksschullehrer zumuten kann, bleibt auch seine Pädagogik unverdaulich. — Aus gleichem Grunde kann ich auch inbetreff der neuen Schrift von Rosenkranz: Die Pädagogik als System. Ein Grundriß. Königsberg, 1848, Bornträger (223 Seiten) — nichts weiter thun, als sie, um eines Liebhabers des systematischen Studiums willen, nennen. Durch solche Schriften wird man kein Praktiker; ja, um ganz offen zu sein, will ich gestehen, daß ich glaube, daß man durch sie auch nicht einmal ein einsichtsvoller Theoretiker wird. Alles gewisse, nicht bloß an und für sich gewisse, sondern für den Studierenden (das Subjekt) gewisse Wissen dieser Art ruht auf der klaren, unmittelbaren Erkenntnis von Thatsachen. Wie nun, wenn diese fehlen, wenn sie entweder dem Dozenten, oder wenn diesem nicht, doch in dem Buche und dem Lernenden fehlen? Ist in jenem (schlimmsten) Falle dem Schriftsteller die Aufstellung eines festen, d. h. mit der thatsächlichen Wahrheit übereinstimmenden Systems, ist in diesem Falle mehr als das gläubige Annehmen einer fremden, für den Lernenden in der Luft schwebenden Theorie möglich? Je mehr man über den Wert solcher Systeme nachdenkt, desto ungläubiger wird man. Die Universitätsmethode ist seit langem einer grundmäßigen Reform bedürftig. Elementarlehrer müssen von ihr ganz fern gehalten werden. Die Herren Gelehrten werden mit Herrn

fast alle Lehrer, welche sich mit ihm beschäftigt haben, wohl seine schwerfällige Terminologie angenommen, ich habe aber nicht erfahren, daß ihre praktischen Leistungen dadurch gewonnen hätten. Kopfverdrehungen sind von Beneke nicht zu fürchten.

8. Fragmente über Menschenbildung, von **Ernst Moritz Arndt.** Zwei Teile. Altona, bei Hammerich, 1805. (2 Thlr. 15 Sgr.)

9. Levana oder Erziehlehre, von **Jean Paul.** Erster Band der achten Lieferung seiner sämtlichen Werke. Berlin, bei Reimer, 1827. (Auch einzeln gedruckt bei Cotta 1815 und 1817, 2 Tle. mit Anh. 4 Thlr. 11¼ Sgr.)

Die Fragmente Arndts enthalten frische und freie Ergüsse über wichtige Angelegenheiten der Erziehung. Er redet der freien Entwickelung des Knaben unter dem Einflusse einer vernünftigen Strenge das Wort. Schriften, wie diese, erhalten den Sinn des Lehrers heiter und frisch, und bewahren ihn vor pedantischer Steifheit und lebentötender Versteinerung. Machen andere Schriften die Werkeltagslektüre, so eignen sich diese Fragmente zur Sonntagslektüre. Kann man auch nicht jeden Satz derselben als eine absolute Wahrheit unterschreiben, so findet man doch der goldenen Sprüche und der edlen Gedanken eine große Menge.

Dasselbe gilt, in anderer Weise, aber in noch höherem Maße von Jean Pauls Levana, an der er, der Schnellschreibende, nach seinem eigenen Geständnisse über 10000 Tage gearbeitet hat. Es sind Ergüsse eines hochbegabten Geistes und des fühlendsten Herzens über Erziehung und Unterricht, zum Teil in der ihm eigenen humo-

---

Gotthold (Über den Schulunterricht in Gesprächform, Königsberg 1844, S. 1) sagen: dieses sei ein Urteil „vom niedrigen Standpunkte des Elementarunterrichts aus." Ich will damit nicht sagen, daß der Standpunkt des Elementarlehrers der höchste sei und daß von ihm aus das ganze Feld der Pädagogik aufs richtigste übersehen und beurteilt werden könne; aber dies will ich sagen, daß die Elementarpädagogik jetzt soweit gefördert worden, daß die (nach meinem Ermessen nicht in gleichem Grade geförderte) Wissenschaft der Pädagogik sich nicht von vornherein herausnehmen dürfe, sich an und für sich als die höhere Instanz, von welcher keine Appellation mehr statthaben könne, zu proklamieren. Diese Bemerkung erinnert an ein Werk, welches neben anderen Zwecken den verfolgt, der oberflächlichen Richtung in der modernen Pädagogik, besonders der Elementarpädagogik, entgegen zu treten. Dieses Werk heißt: Allgemeine Pädagogik. In drei Büchern. Von Dr. H. Gräfe. Leipzig, 1845, Brockhaus. Zwei starke Bände, der dritte fehlt noch. Dieses Werk ist durch Universitätsvorlesungen entstanden und für pädagogische Studien geschrieben. Deswegen sprechen wir hier nur beiläufig von ihm. Zwar erscheint sein Inhalt nicht in der Form des strengen Systems, wie der Abriß der Pädagogik von Rosenkranz; allein es macht nichts desto weniger auf den Rang einer wissenschaftlichen Bearbeitung auf sehr breiter Grundlage Anspruch. Es ist auch wirklich zur Einleitung in das Studium der Pädagogik geeignet. Ob es die behauptete „Oberflächlichkeit der modernen Pädagogik, insonderheit der Elementarpädagogik" beseitigen wird, muß abgewartet werden. Das erste Buch ist Entwickelung und Bildung, das zweite Erziehung, das dritte Pädagogik überschrieben. Gegen diese Verteilung und Aufeinanderfolge des Stoffs fallen einem leicht Einwürfe ein, welche Mager in seiner Revue näher begründet hat. Wir Elementarpädagogen legen darauf keinen großen Wert, da es uns überall zuoberst auf den Inhalt ankommt, den sich jeder je nach Befähigung und Neigung, so oder so zurechtlegen mag. Jedenfalls legt das Werk von dem tiefen Ernst deutscher Pädagogen ein rühmlich Zeugnis ab.

ristischen Manier geschrieben. Wie in alle Schriften dieses seltenen, einzigen Mannes (man lese nur die klassische „Denkrede auf Jean Paul“ von Börne!), muß man sich auch in die Levana hinein lesen. Ist dieses einmal gelungen, so übt sie auf jeden zarten Menschengeist einen unwiderstehlichen Zauber durch den unendlichen, in der That fast unerschöpflichen Reichtum an den edelsten, wohlthuendsten Gedanken und durch den Frühlingshauch, der über das Ganze verbreitet ist. Darum ist die Levana oft das Lieblingsbuch solcher Lehrer geworden, welche mit den reizenden Gaben des Humors und der Poesie begabt sind. Da deren Zahl klein ist, so wird sie auch unter den Lehrern immer nur ein kleines, aber auserlesenes Publikum zählen. An feinen Bemerkungen und psychologischem Tiefblick wird sie von keiner Schrift über Erziehung übertroffen. Darum ist sie für psychologische Studien eine wahre Fundgrube.

10. Versuche von **M. v. Montaigne,** nebst des Verfassers Leben. Aus dem Französischen. 3 Bände. Leipzig (Brockhaus), 1753 und 54. (4 Thlr.)

11. Emile ou de l'éducation par **Jean Jacques Rousseau.** Französisch und deutsch in verschiedenen Ausgaben zu haben. (Deutsche Ausgabe aus dem Französischen von **Cramer.** 4 Teile. Braunschweig, Schulbuchhandlung. 1792. 4 Thlr.) — Jetzt eine neue, sehr schöne Ausgabe: **J. J. Rousseau**'s sämtliche Werke. Deutsch bearbeitet von **K. Große** und **Dr. J. H. Hauschmann** 2c. Leipzig, bei Schreck, 1841. (4 Thlr.) Emil 4 Tle.[1])

Montaigne liefert uns in seinen drei Bänden geistvolle Bruchstücke über Erziehung[2]), und der Emil Rousseaus bedarf unseres Lobes nicht. Goethe nennt ihn das Naturevangelium der Erziehung. Er stellt kein System der Erziehung zur blinden Nachahmung auf, sondern eine ersonnene Geschichte, um großartige Ansichten in lebendiger Anschauung vor die Seele des Lesers zu führen und das Bedürfnis einer Umgestaltung der bis dahin gangbaren Erziehungsweise auf überzeugende Weise darzuthun. Dieses Werk wird trotz seiner Paradoxien, Abstraktionen und Übertreibungen, welche aber nur schwachen Geistern gefährlich werden können, zu allen Zeiten eine anziehende Lektüre für geistvolle Menschen bleiben. Es hat der neueren, wenn auch nicht der allerneuesten Erziehungsweise, namentlich Pestalozzi, den Weg gebahnt, dessen pädagogische Ideen zum Teil als die Frucht der von Rousseau ausgegangenen Erregung anzusehen sind. Auch hat er das auf die Anschaulichkeit in jedwedem Unterricht, auf die Verbannung des Pennalismus und Orbilismus und auf die Förderung des Realunterrichts hingerichtete Streben Basedows, Campes und Salzmanns eingeleitet und begründet. Rousseau ist darum auch zum Teil als der Vater des Philanthropinismus zu betrachten — derselbe, dessen Sarg die Inschrift ziert: Dem

---

[1]) Deutsche Ausgaben sind in neuerer Zeit noch erschienen von K. Reimer in der „Pädagogischen Bibliothek“ von Karl Richter (Leipzig, Siegismund und Volkening, 3. Aufl. 1881, 5,50 M.), mit Einleitung und erläuternden Bemerkungen versehen; — desgl. von Vogt und v. Sallwürk, 2 Bände. Langensalza, 1883. (6 M.)

[2]) Diese Bruchstücke wurden übersetzt und mit Einleitung und Anmerkungen versehen von K. Reimer unter dem Titel: „Montaigne, Ansichten über Erziehung der Kinder“. 2. Aufl. 1876. Leipzig, Siegismund u. Volkening. (50 Pfg.)

Manne der Natur und der Wahrheit, und über welchen Fichte spricht: „Friede seiner Asche und Segen*) seinem Andenken."

12. De l'éducation morale de la jeunesse à l'aide des écoles normales primaires, par **M. Barrau.** Paris, chez Hachette, 1840.

Der Titel dieses Buches, eines von den vielen interessanten und lehrreichen Werken, die jährlich in Frankreich erscheinen, stehe hier. Es enthält treffliche Bemerkungen über die Bildung künftiger Lehrer.

13. Theorie der natürlichen und anziehenden Erziehung. Den Müttern gewidmet von **Victor Considerant.** Deutsch von **P. Str.** Nordhausen, 1847, Fürst. (260 S. 25 Sgr.)

Sollen die Lehrer auch solche Bücher lesen, wie das vorliegende? Solche, alle unsere bestehenden Systeme und Einrichtungen vernichtende Kritiken? Ich sage unbedenklich ja, eben darum. Wer nur immer das Eine und Gleiche liest, hört, sieht, treibt, weiß endlich gar nicht mehr, daß es auch anders sein könne, vielleicht sein solle. Um zu einem freien Urteil über das, was man glaubt und weiß, zu gelangen, muß man das Gegenteil von dem erfahren, was man glaubt und weiß. Zu diesem Zwecke ist das vorliegende, populäre Buch vortrefflich. Seine Tendenz geht zugleich von der humansten Gesinnung aus, und des Verfassers Absicht ist keine andere als die, das ganze menschliche Dasein zu veredeln und umzugestalten. Dazu kommt, daß sich das Buch so leicht liest, wie eine Erzählung. Man übersehe es nicht!

Andeutung des Inhalts: Alle unsere Gesellschaftsformen sind subversiv (verkehrt), sie entsprechen nicht der sozialen Bestimmung des Menschengeschlechts, sie haben die Vereinzelung zum Prinzip, die Assoziation aber ist das Prinzip der harmonischen Gesellschaft. Es giebt eine prästabilierte soziale Ordnung, welche mit der Natur des Menschen übereinstimmt, für welche unsere Passionen gemacht sind, in welcher sie in allen Punkten harmonieren und außer welcher sie notwendig disharmonieren. Diese soziale Ordnung hat Fourier entdeckt. In unseren Gemeinden herrscht die Vereinzelung, der Egoismus, in der sozietären Gemeinde der Geist der Assoziation. Jeder hat Anteil an dem allgemeinen Ertrage nach Verhältnis seiner Arbeit, seines Talentes, seines Kapitals. Die Assoziation hat mit dem Kommunismus nichts gemein.

*) Orthodoxen Geistlichen und politischen Reaktionären ist kein Autor der ganzen Welt verhaßter als der Verfasser des Emil und des Gesellschaftsvertrages (contrat social). Jene sehen ihn als den Begründer des religiösen Naturalismus, diese als den prinzipiellsten politischen Wühler an. Es ist wahr, Rousseau ist aller Stabilität gefährlich, und kein anderer als er hat vorzugsweise die seit 1789 ins Leben getretenen Ideen unter die Menge gebracht. Es ist daher natürlich, daß sich der Kampf verschiedener Parteien um ihn, seinen Wert oder Unwert, gruppieren kann. So ist es denn auch mir ergangen. In den Kontroversen, die ich mit Geistlichen des Wupperthales und mit Herrn Prof. v. Raumer gehabt habe, war J. J. Rousseau einer der Angelpunkte des Streits. Die diese Sache betreffenden Aufsätze von mir stehen in den „Rheinischen Blättern". Rousseau und Pestalozzi! Bei jeder politischen Organisation stößt man auf jenen, bei jeder pädagogischen auf diesen! Sie waren schöpferische Menschen, Entdecker und Anfänger, Geistesheroen.

Die Gesellschaft ist dem Individuum die ganze Erziehung schuldig. (Wir sind jetzt eben daran, dem Kinde jedes Deutschen den notdürftigsten Unterricht zu gewährleisten. Und wird das gelingen?)

Herr Considerant kritisiert nun die herrschende Erziehungsweise, die öffentliche wie die Privaterziehung. Die Kritik ist vernichtend, und wenn er nicht in allem recht hat, so spricht er doch die wichtigsten Wahrheiten aus. Dann charakterisiert er die Erziehung in der sozietären Gemeinde; sie soll sein:

eine universelle, keine exzeptionelle;
eine den Neigungen gemäße, keine willkürliche;
eine konvergente, keine divergente;
eine aktive, keine passive;
eine allseitige, keine einseitige;
eine vollständige, keine teilweise;
eine entwickelnde, keine zwingende;

unter jenen Bedingungen ist sie eine einheitliche und anziehende.

Die Darstellung dieser Erziehung im einzelnen steht im Buche; wir müssen darauf verweisen. Statt eines Auszuges im ganzen wollen wir einige Einzelheiten notieren, sie charakterisieren besser.

„Bis zum zehnten oder zwölften Jahre werden die Kinder den Priestern übergeben; sie werden von denselben bei der Vorbereitung zur ersten Kommunion zu einem blinden Glauben an das hingeführt, was sie ihnen zu sagen belieben*); sie tragen Skapuliere, Rosenkränze,

---

*) Stellen wir neben dieses Urteil vom Jahr 1847 eins vom Jahre 1787 (vor 60 Jahren!) aus der Berliner Monatsschrift:

„Es ist unstreitig eine der größten Seltsamkeiten und wunderlichen Einrichtungen in unserm Staate, daß man das Erziehungswesen zu einer Sache und Angelegenheit der verschiedenen Religionsparteien macht. Denn einmal werden dadurch Geistliche zu Schulaufsehern gemacht, die, ohne etwas davon zu verstehen, die Schullehrer anstellen; zweitens erhalten unsere Schulen dadurch einen erbärmlichen theologischen Zuschnitt, und der Unterricht in den Religionsmeinungen jeder Sekte macht eins der wesentlichen Stücke des Schulunterrichts aus. Die Schulen sollten gar nicht einer bestimmten Religionspartei angehören, sondern zur Erziehung und Bildung guter Bürger, nicht Lutheraner, Reformirten, Katholiken eingerichtet sein. Man sollte in den öffentlichen Schulen nichts als Natur- und Vernunftreligion lehren und alles übrige den Geistlichen der Partei überlassen."

NB. Dieses Urteil rührt von den „Aufklärern" und „Edukationsphilosophen" Nicolai und Biester her. Sie fügen hinzu, in Berlin sei man schon auf dem vorgezeichneten Wege, es werde nicht mehr Kompendien-Theologie, sondern praktische Religion, die den Verstand aufkläre, das Herz erwärme und für das Leben brauchbar mache, gelehrt u. s. w. —

Noch ein Urteil über denselben Gegenstand aus derselben Zeitschrift in demselben Jahre, herrührend von dem berühmten preußischen Minister von Zedlitz (10. Band S. 110): „Wer ist immer stark und glücklich genug, solchen sinnlosen Unterricht (in der Theologie, Polemik, ohne Moral — Haß und Verachtung gegen Andersdenkende einflößend) zu verschmerzen und den Schaden, den ihm die Schule that, zu verwinden?" Auch dieser Minister verlangt „ungekünstelten, populären, mit Vermeidung aller scholastischen Theologie auf das Praktische gehenden Unterricht in der Religion und christlichen Moral".

Und noch ein Urteil aus derselben Zeitschrift vom Jahr 1786: „Sollte es nicht möglich sein, das Lächerliche des Vorzuges oder des Verdienstes, welches gewissen Lehrmeinungen zugeschrieben wird, klar aufzudecken? In

Reliquien, Holz vom „wahren Kreuze“; man füllt ihnen den Kopf mit Wundergeschichten, mit abgeschmackter Lektüre, mit Erzählungen über die Hölle und das Fegefeuer. Und warum? — — Es giebt Leute, die nicht erröten, diese schmachvolle, grenzenlose Verkehrtheit eine heilige Bekehrung, den „Finger Gottes“ zu nennen.“

Konstantinopel glaubt man dies, in Moskau das, in Rom, Genf, Wittenberg ein anderes, von Vater auf Sohn. Die Lehrer wissen auch wohl, worauf es ankommt, da sie so sehr empfehlen: die Kinder ja zeitig, ehe sie in die große Welt kommen und von anderen Meinungen hören, in ihrem väterlichen und mütterlichen Glauben zu befestigen. Diese Familienmeinung aber hatte man ihnen beigebracht und geläufig gemacht, ehe sie zu untersuchen fähig waren. Nun weiß man, wie sich eine Denkungsart, die früh geschöpft, stets wiederholt und geläufig gemacht worden ist, einpräget, zumal wenn sie durch die Furcht eingeschärft wird, daß es äußerst gefährlich sei, anders zu denken. Es sollte zwar einen vernünftigen Menschen eben dies etwas mißtrauisch machen gegen die Sache, wenn das Glauben anbefohlen und angenötigt wird.“ —

Genannter von Zedlitz war übrigens derselbe, welcher nach derselben Monatsschrift (1792 S. 554) „seit langem den Gedanken nährte, welchen mehrere große Männer gedacht haben, das Schulwesen ganz von dem geistlichen Stande zu trennen.“ Das ist also die alte Ketzerei. — Und genannter Biester ist derselbe, welcher 1796 die Zeitschrift mit den Worten schließen konnte: „Aufklärung und Moralität müssen immer das Losungswort aller Schriftsteller und aller Lehrer in Deutschland bleiben. Mit dem Bestreben danach hat die Berl. Monatsschrift angefangen, fortgedauert, ihren Schluß erreicht; nur mit diesem Streben hofft auch der Herausgeber seine Thätigkeit und sein Leben zu endigen“. Aber — hilft nichts — er war ein „Aufklärer!“ —

Noch folge hier das Urteil eines Mannes aus der Schreckenszeit (Michel Lepelletier, Plan einer Nationalerziehung, vorgelesen im Konvent 1793, deutsch von Thaulow 1848, S. 15): „Nach dem Prinzip, daß die Kindheit dazu bestimmt ist, den heilbringenden Eindruck der Gewöhnung zu empfangen, möchte ich, daß in diesem (frühen) Alter von Religion nicht gesprochen werde, gerade weil ich bei dem Menschen keine Religion der Gewohnheit liebe, wie das bis jetzt der Fall gewesen ist. Ich wünsche, daß, während der ganzen Zeit des öffentlichen Unterrichts das Kind nur die Lehren der allgemeinen Moral empfange, nicht die eines besonderen Glaubens. Nach meinem Wunsche dürfte letzteres erst mit dem zwölften Jahre geschehen, wenn das Kind übergegangen ist in die Gesellschaft. Mir scheint, daß ein Mensch nicht wählen darf, bevor er urteilen kann.“

„Aber bei der gegenwärtigen Verfassung des Geistes, besonders auf dem Lande, würdet ihr vielleicht fürchten, Mißvergnügen und selbst Empörung in unschuldige und einfache Familien zu bringen, sobald die Eltern ihre Kinder bis zum zwölften Jahre ohne Ausübung des religiösen Kultus sähen. Ich stelle die Schwierigkeit dieses Umstandes eurer Weisheit anheim; aber darauf bestehe ich jedenfalls, daß dieser Unterrichtsgegenstand, damit er nicht in die öffentliche Erziehung eindringe, den öffentlichen Lehrern nicht anvertraut, und daß es ihnen nur erlaubt werde (wenn ihr diese Zustimmung für notwendig haltet), gewisse Tage und zu gewissen Stunden die Kinder in den nächsten Tempel zu führen, um da diejenige Religion zu lernen und zu üben, zu welcher sie durch ihre Eltern bestimmt sind.“

Thaulow macht dazu die Bemerkung: „Glaubt man denn wirklich, daß wenn man ein Kind vom fünften bis zwölften Jahre in die Kirche schleppt, um den religiösen Kultus auszuüben, man dadurch etwas anderes bezweckt (erreicht), als Nachteile für das Kind?“ —

„Vermöge unserer Vernunft schließen wir von der sinnlichen Erkenntnis auf einen übersinnlichen Grund, und auf diese Weise gelangen wir durch Betrachtung der Natur zur Erkenntnis Gottes. Die so entstandene natürliche Religion hat durchaus nicht den Charakter des Historischen, ist nicht als ein Ereignis aufgetreten, leitet ihren Ursprung nicht von irgend etwas Einzelnem, von einer einzelnen Zeit und besonderen Persönlichkeit ab, sondern ist

„Der Unterricht darf nur den zweiten Platz einnehmen, der erste gebührt der Arbeit aus Neigung."

„Wie kommt es, daß die Lehrer in der sich ihrer Vollkommenheit rühmenden Zivilisation den letzten Rang einnehmen, daß ein Wucherer, ein schädliches Geschöpf, die Einkünfte eines Fürsten hat, und daß das Amt eines Lehrers überall eine Sträflingsarbeit, eine niedrige Lohnarbeit ist? In unseren großen Städten, wie Lyon, Bordeaux haben die Lehrer kaum so viel, als die Schwefelholzhändler. Wie spaßhaft ist es, sie ihre immer vollkommener werdende Zivilisation rühmen zu hören, daß man keine andere Gesellschaft entdecken könne, als eine solche, welche die Lehrer zum Bettelstabe verdammt!"

Ich wünsche nochmals, daß Lehrer, welche die Eigenschaften besitzen und die Zwecke billigen, die wir oben in einem der einleitenden Kapitel detailliert haben, die vorliegende Schrift nicht übersehen und sie so lesen, wie nachgewiesenermaßen gelesen werden muß.

14. Von den sämtlichen Schriften **Pestalozzi's**, 15 Bände, Stuttgart, bei Cotta, 1819—26. (Herabgesetzter Preis 8 Thlr. 25 Sgr.)

können wir unmittelbar praktischen Lehrern keine empfehlen als „Lienhard und Gertrud", vier Teile (2 Thlr. 10 Sgr.), ein Erziehungsgemälde aus dem Volksleben, von vortrefflichem Geiste, mit höchst gelungenen Schilderungen und tiefen Blicken in die Natur der menschlichen Seele und in die Quellen menschlichen Verderbens. Das leider sehr breite Ganze sollte in einen Band zusammengezogen werden.*) Die übrigen Schriften des herrlichen Mannes sind zwar sehr lesenswert, aber nicht unmittelbar für das praktische Leben. . . . Ramsauer wirft aus einseitigem, orthodoxem oder pietistischem Standpunkte Pestalozzi vor, derselbe sei kein positiver Christ gewesen. Das ist — mit Vergunst — Aberwitz. Wäre er ein (Ramsauerscher) positiver Christ gewesen, so wäre er nimmermehr der pädagogische Reformator geworden, er wäre eben — nicht Pestalozzi gewesen. Ein solcher „positiver Christ" blickt in die Vergangenheit, statt in die Gegenwart und Zukunft, oder allenfalls in das Jenseits, nimmermehr in die menschliche Natur und in ihr Entwickelungsgesetz hinein. Er kennt nur Gattungsmenschen, keine Individualitäten; in allen herrscht die ursprüngliche Verdorbenheit (da ist keiner, der Gutes thue, auch nicht einer), das Heil liegt in der Zerknirschung und Buße. „Nicht sehen und doch glauben." Hätte Pestalozzi diese Ansichten gehabt,

das Werk des Menschengeistes überhaupt, welcher, wie er seine Gedanken in äußerlichen Anordnungen ausprägt, in der Ordnung der unendlichen Natur das Wirken des unendlichen Geistes und somit diesen selbst erkennt. Sie ist keine vermittelte, an Einzelheiten geknüpfte, sondern eine unmittelbare, jedem Menschen als solchem zugängliche Erkenntnis. Nur, was wir auf diese Weise erkennen, hat für uns unmittelbare und volle Gewißheit, und zu einer solchen Erkenntnis sind wir als mit Vernunft begabte Wesen auch berufen."
Burdach (Blicke ins Leben, Leipzig 1848, S. 585).

*) Ist 1846 geschehen, in einer sehr schönen Ausgabe bei Meyer und Zeller in Zürich, mit Federzeichnungen, à 1 Thlr. Doch enthält er nur die beiden ersten Teile des ganzen Werkes, ein Ganzes für sich. Eine echte Volksschrift.
[Ebenso hat später L. W. Seyffarth einen Auszug in einem Bande geboten. Brandenburg a. H., 1874, bei Adolf Müller. 2,40 M.] K. R.

würde er das Prinzip der Anschauung und der Veranschaulichung alles Unterrichts entdeckt, als obersten Grundsatz das Selbstsehen, Selbsterfahren, Selbsterleben aufgestellt, sein Augenmerk auf die Entwickelung der formalen Menschenkraft gerichtet und den Hauptwert auf die heuristische Lehrmethode gelegt haben? Nimmermehr, er wäre bei der dogmatischen Lehrmethode stehen geblieben, und von Pestalozzi wüßte kein Lehrer etwas. Darum — wer ihn preiset, wie doch Ramsauer, der ihm alles, auch seine früheren Lehrgaben zu verdanken hat, thut, der verlange nichts Unmögliches von — unserem pädagogischen Reformator, (Gott sei gedankt!) radikalen Reformer. Was wären wir, was hätten wir ohne ihn? — Ein Pfarrer hat die Rechtgläubigkeit Pestalozzis verteidigt: „War Heinrich Pestalozzi ein Ungläubiger? Von Burkhart, Pfarrer bei Zeitz. Leipzig 1841." Das war höchstens nötig für die Schwachen.

Ramsauer ist dagegen aufgetreten — in der Hengstenbergschen Kirchenzeitung. Von der „Wochenschrift zur Menschenbildung" bis zur sogenannten „evangelischen Kirchenzeitung"! was für ein Weg von jenem Anfange bis zu diesem Ende! Es giebt für den Beobachter des Lebens etwas zu denken! Man nehme die Richtung hinzu, welche die „preußischen Eleven", die 1815 zu Pestalozzi geschickt wurden, seither eingeschlagen, besonders Kawerau und Henning in Cöslin — Pietisten vom echten Wasser! — — — Aber darin hat Ramsauer recht: Pestalozzis Institut würde 1825 nicht so „schmachvoll" zu grunde gegangen sein, wenn er den „rechten Glauben" gehabt hätte; denn — es wäre dann — nie entstanden. Ist nun Verstand in solcher Rede? Nein, sondern Aberwitz und obendrein Vermessenheit, und was für eine? Vermessenheit derjenigen, welche sich vorzugsweise als Demütige proklamieren. Wahrlich, es giebt Glaubensarten, in welchen ein böses Prinzip steckt, das will sagen, durch welche man zwar ein „Gläubiger", zugleich aber ein alle Andersdenkenden verurteilender, verketzernder und verlästernder Racker wird. (Dieses Urteil wende ich auf Ramsauer nicht an; aber man sehe sich nach seiner Wahrheit im allgemeinen, d. h. in vielen tausend, den meisten Fällen um!) Das Verdammen liegt im Wesen jedes exklusiven Glaubens, welcher nur seine Bekenner selig macht. Wer gegen diesen Glauben ist, ist gegen Gott, den Urheber dieses Glaubens; wer aber Gott gegen sich hat, ist verdammt. „Wen Gott verdammt, warum sollten den nicht auch Menschen verdammen?" — Von vorliegendem Falle gilt noch das Goethesche Wort:

„Keimt ein Glaube neu,
Wird oft Lieb' und Treu
Wie ein böses Unkraut ausgerauft."

„Die — — haben den beiden (Goethe und Schiller) ihr Heidentum aufgestochen, und mancher meint, etwas recht Kluges gesagt zu haben, wenn er von sich giebt, daß Goethe doch keine Religion habe. Er hatte die Religion, ein großer Mann zu sein und dem Ausländer Bewunderung abzuzwingen, während wir anderen vor ihm im Staube knirschten. Ich sage euch, diese zwei Heiden haben uns mehr genützt, als ihr guten Christen jemals uns nütztet, nützet und nützen werdet." Immermanns Memorabilien, Hamburg 1840, bei Hoffmann u. Campe, T. I. S. 270.

„Mit welchem Fug und Recht hat man Goethe angegriffen? Sich selbst hat man bloß gestellt in Urteil und Sitte.“ — „Er war dennoch ein Christ, wenn auch kein kirchlicher. Sein Verhältnis zum Christentum lag bei ihm in Sinn und Gemüt.“ — „Wer seine Erbauung von der Struktur eines Strohhalms herzunehmen versteht, wie Vanini, ist gewiß so wenig Atheist, wie dieser, ist gewiß nicht nur geist-, sondern auch gemütvoller, als der erst zu Postille, Gebetbuch und Rosenkranz greifen muß und nur durch die Last seiner Sünden zu Gott getrieben wird.“

Riemer, Mitteilungen über Goethe, Berlin 1841, T. I. S. XXV.

„Es ist nichts Schöneres in der ganzen Welt, als sich einem gefeierten Lehrer mit jugendlichem Enthusiasmus widmen.“

Die Günderode. Grünberg ꝛc. 1840. I. T. S. 221.

Zusatz. Wenn ich oben praktischen Lehrern von Pestalozzis Schriften direkt nur „Lienhard und Gertrud“ empfahl, so hatte ich dabei unmittelbar die Praxis, die Anwendung in der Schule im Auge. Diese wird geradezu durch Pestalozzis Schriften nicht gefördert. Sonst aber ist meine Meinung die, daß man die Grundsätze der modernen Schulerziehung und des bildenden Unterrichts und ihre Entstehungsweise aus diesen Schriften selbst, als aus den Quellen, kennen zu lernen und zu schöpfen hat. Davon muß man sich weder durch die Breite der Darstellung, noch durch die unendlich häufigen Wiederholungen, noch durch vieles Fremdartige und jetzt nach einem halben Jahrhundert Veraltete, noch durch die schlechte Ausführung und die Einmischung fremder Arbeiten der durch J. Schmid besorgten und mangelhaften Ausgabe des ganzen Werkes abhalten lassen. In allen Schriften, welche von Pestalozzi selbst herrühren, ja, in jeder seiner Abhandlungen herrscht eine solche Macht wahrhaft pädagogischen Geistes, daß der Leser unwillkürlich davon ergriffen und beseelt wird. Aus diesem Grunde kann ein Lehrer, welcher wirklich ein echter Elementarlehrer im schönsten Sinne des Wortes werden will, und welcher mehr sucht als unmittelbar anzuwendende Kenntnisse und Fingerzeige, nichts Besseres thun, als die Pestalozzischen Schriften zu studieren. Denn studiert wollen sie sein.[1])

Das Jahr 1846, das Säkularjahr der Geburt Pestalozzis, dieses unseres großen Schulreformators, und die Feier dieses gottgesegneten Ereignisses, haben zur Erneuerung und Verbreitung der Pestalozzischen Bestrebungen und Ideen mächtig beigetragen. Zur dankbaren Erinnerung an seine unsterblichen Verdienste und zur Feier seines Namens ist in der Schweiz und in Deutschland eine Zahl von Anstalten entstanden, welche einen der Hauptzwecke seines Lebens und Strebens: die Erziehung der verwahrlosten Kinder der unteren Stände, zu fördern die Bestimmung haben. Außerdem hat die Säkularfeier

[1]) Eine neue Ausgabe von Pestalozzis sämtlichen Werken, gesichtet, vervollständigt und mit erläuternden Einleitungen versehen ist in 16 Bänden von L. W. Seyffarth geliefert worden (Brandenburg a. H., Adolf Müller. 1869—73. 36,60 M.). Sie ist die beste, die wir jetzt besitzen, weil gereinigt von allem, was nicht von Pestalozzi selbst stammte, dagegen ergänzt durch verschiedene bisher ungedruckte Schriften Pestalozzis. K. R.

eine Anzahl von Schriften über Pestalozzi, sein Leben und seine Ideen, ins Leben gerufen, welche, nach meinem Bedünken, wert sind, nicht sofort der Vergessenheit anheim zu fallen, und von welchen ich hier, da sie dem Anfänger das Eindringen in den Geist Pestalozzis erleichtern, einige namhaft machen will. Ich hoffe nicht, daß man es als einen Beweis der Eitelkeit ansehen wird, wenn ich mein Wirken in dieser Angelegenheit nicht ganz mit Stillschweigen übergehe. Ich betrachte dieses Mitwirken als eine besondere Gunst des Schicksals, der mich zu freuen (obgleich die Zeitverhältnisse die rasche Entstehung der von uns projektierten deutschen Pestalozzi-Anstalt bis jetzt nicht begünstigt haben) ich noch stets Veranlassung genug gehabt habe.

1) Heinrich Pestalozzi. Ein Wort über ihn und seine unsterblichen Verdienste für die Kinder und deren Eltern zu dem ersten Säkularfeste seiner Geburt, von **A. D.**, einem seiner dankbaren Verehrer. Dritte Auflage. Berlin, 1845, Enslin. (52 S. 6 Sgr.)

2) Die Feier des hundertsten Geburtstages H. Pestalozzis in Berlin am 12. Januar 1845. Vorfeier des 100jährigen Jubiläums, von **Diesterweg, Kalisch** und **Maßmann.** Berlin, 1845, Voß. (10 Sgr.)

3) Heinrich Pestalozzi. Rede bei der Männerfeier am 12. Januar 1846, von **Diesterweg.** Berlin, Enslin. (6 Sgr.)

4) Die Feier des Pestalozzitages von deutschen Frauen, Vorträge und Reden von **Josephine Stadlin, Rosette Niederer, Tinette Homberg, Gertrud Flender, Ida Klug, Auguste Schmidt** und **Ad. Diesterweg.** (Berlin, Enslin. 97 S. 12 Sgr.)

5) Pestalozzi. Rede, gehalten in Königsberg von Prof. **Rosenkranz.** Königsberg, bei Gräfe ꝛc. (6 Sgr.)

Von vorzüglicher Schönheit.

6) Heinrich Pestalozzi. Von **Fr. Luger,** Diakonus in Lübeck. Hamburg, Agentur des rauhen Hauses. (56 S. 5 Sgr.)

Mit poetischem Schwunge.

7) Pestalozzische Blätter. Herausgegeben von **Ramsauer** und **Zahn.** Erstes Heft: Memorabilien Ramsauers. Elberfeld und Meurs, Rhein. Schulbuchhandlung, 1846. (100 S. 10 Sgr.)

Sehr interessante Mitteilungen. Der Tod Ramsauers vereitelt wahrscheinlich leider die Hoffnung und das Verlangen nach der Fortsetzung.

8) Heinrich Pestalozzi. Sein Leben und Wirken, einfach und getreu erzählt für das Volk. Herausgegeben von der Zürcherischen Schulsynode zum hundertsten Geburtstage Pestalozzis. Zweite Auflage. Zürich, 1846, Meyer und Zeller. (79 S. 5 Sgr.)

Einfach und treu erzählt, wie der Titel verspricht, im Volkstone, anmutig zu lesen.

9) Pestalozzis Leben und Ansichten, in einem wortgetreuen Auszuge aus sämtlichen von Pestalozzi herrührenden Schriften ꝛc., von **R. Christoffel.** Zürich, 1846 und 47, Meyer und Zeller.

Dieser eine Band enthält das Wichtigste aus Pestalozzis sämtlichen Schriften, zweckmäßig geordnet.

10) Heinrich Pestalozzi. Züge aus dem Bilde seines Lebens und Wirkens nach Selbstzeugnissen, Anschauungen und Mitteilungen ꝛc. von **Blochmann.** Dresden, Selbstverlag. (180 S. 20 Sgr.)

Diese Schrift ist von den bei Gelegenheit der Jubelfeier des Geburtstages Pestalozzis erschienenen die bedeutendste, von bleibendem Werte. Wir wollen es, im Lichte der neuen Zeit, übersehen, daß Blochmann in Pestalozzi den echten, wahren Bibelglauben vermißt — wir denken nicht nur an sein Leben und Streben, sein Märtyrertum für seine Ideen im edelsten Dienste der Menschheit, sondern auch an seine, in ferne Jahrhunderte hineinreichenden Leistungen und an den Maßstab für den wahren Menschen und Christen: „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen" — das Echtmenschliche ist auch das Echtchristliche — wir halten uns an den übrigen, aufklärenden und belehrenden Inhalt der Schrift, von welchem die Gedanken über das Eigentümliche seiner Methode und die Aufstellung der verschiedenen Stadien ihrer Entwickelung (Blochmann unterscheidet ihrer vier) den bleibenden Kern der Schrift bilden. Möchte sie von vielen gelesen werden!

Segen dem Andenken des außerordentlichen deutschen Mannes in der Schweiz! Er bestehe darin, daß wir mehr und mehr in seinen Geist eindringen, ihn, den Geist der wahren Pädagogik, auf uns einwirken lassen und ihn ausbreiten! Die Quellen, welche Er eröffnet hat, sind noch in Menschenaltern nicht erschöpft, und Kalisch hat ein wahres Wort gesprochen, wenn er sagt, daß man bei jeder innern Reorganisation der Volksschule bei Pestalozzi immer wieder ankommen wird.

*15. Schule der Pädagogik. Gesamtausgabe der Psychologie und Logik, Erziehungs- und Unterrichtslehre, Methodik der Volksschule, Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes von Dr. **Friedrich Dittes.** Leipzig, Julius Klinkhardt, 1876. — XXVI und 1027 S. 10 M.

Dittes ist der deutschen Lehrerwelt als entschiedener, furchtloser Vertreter einer von aller politischen und kirchlichen Bevormundung freien Pädagogik und Schule längst bekannt, und seine Kämpfe für die österreichische Schule und ihre Lehrer haben ihn dort zu dem gefeiertsten Schulmanne gemacht, so daß man ihn den „österreichischen Diesterweg" nennen könnte. Einen freien Geist atmen auch seine fünf oben im Titel genannten pädagogischen Schriften, welche nach früherer Einzelerscheinung nun auch zu einem Ganzen verbunden worden sind. Sie sind von einem Standpunkte aus verfaßt, der keine Rücksicht auf eine bestimmte Partei, keine Unterwerfung unter ein bestimmtes System irgendwelcher Art kennt und freies voraussetzungsloses Denken verlangt; sie sind die reifen Früchte einer langjährigen Lehrthätigkeit an dem Seminare in Gotha und am Pädagogium in Wien und eines durchgebildeten, scharfen, energischen Denkens. Nach einem einheitlichen Plane angelegt, wie ihn die Lehrerbildung bedingt, fügen sie sich als organische Glieder zu einem geschlossenem Ganzen zusammen; mit Rücksicht auf die Bedürfnisse des Lehrers ist überall der rechte Mittelweg zwischen dem Zuviel und Zuwenig in glücklicher Weise getroffen, und die prunklose, gemeinverständliche Darstellung macht den Inhalt jedem zugänglich, der zum Denken geneigt ist. Diese Vorzüge erklären die günstige Aufnahme, sowie die weite Verbreitung, welche die Schriften seit ihrem ersten Erscheinen überall und weit über Deutschlands Grenzen hinaus gefunden haben. Neben der Gesamt-

ausgabe bestehen auch noch die Einzelausgaben, und zwar 1. das „Lehrbuch der Psychologie“ (7. Stereotypauflage 1882; VIII und 165 S. 2,40 M.), welches die Grundwissenschaft der Pädagogik in wesentlicher Anlehnung an Beneke, aber mit Vermeidung seiner Schwächen und unter freier Benutzung des Guten aus anderen Systemen darbietet; 2. das „Lehrbuch der praktischen Logik“ (7. Stereotypauflage, 1884; VIII und 69 S. 1,20 M.), welches die Grundgesetze des Erkennens und Denkens, ohne welche es keine vernünftige Lehrthätigkeit, keine Methodik giebt, behandelt; — 3. den „Grundriß der Erziehungs- und Unterrichtslehre“ (6. verbesserte Auflage 1878; VI und 230 S. 3 M.), welcher in die Theorie der Pädagogik einführt und darum als Einleitung an die Spitze des Studiums der gesamten Pädagogik gestellt zu werden pflegt; — 4. die „Methodik der Volksschule auf geschichtlicher Grundlage“ (4. verbesserte Aufl. 1878; VIII und 288 S. 3,60 M.), welche neben den allgemeinen Unterrichtsgrundsätzen die Behandlung der einzelnen Lehrgegenstände unter beständigem Hinweise auf die Ansichten der bedeutendsten Männer verschiedener Zeiten und Völker aufzeigt, — und 5. die „Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes für deutsche Volksschullehrer“ (9. verbesserte Aufl. 1890; VIII und 272 S. 2 M.), welche als Abschluß des Ganzen die Bestrebungen aller Zeiten und Völker auf diesem Gebiete in knapper, unparteiischer Darstellung vor dem Leser aufrollt. — Das Ganze ist unstreitig sowohl nach der Einheit seiner Anlage als nach der Gleichmäßigkeit seiner Ausführung eins der vorzüglichsten Werke, deren sich die deutsche Pädagogik zu erfreuen hat, und bedarf keiner besonderen Empfehlung mehr. — Von der Gesamtausgabe, der „Schule der Pädagogik“, ist uns außer der ersten Auflage keine weiter zu Gesicht gekommen; doch soll noch im Laufe dieses Jahres die vierte Auflage derselben zum Preise von 6,80 M. erscheinen.

*16. Lehrbuch der Pädagogik von Dr. **J. Chr. Gottlob Schumann**, kgl. Regierungs- und Schulrat in Trier. 2 Teile. 8. Auflage. Hannover, Karl Meyer (Gustav Prior). 1887 und 1890. — XII und 450 S. — VIII und 462 S., jeder Teil 4,40 M., geb. 5 M.

Das Werk schließt sich in der Anordnung des Stoffes den für Preußen geltenden Allgemeinen Bestimmungen für die Seminare ꝛc. vom 15. Oktober 1872 an und bietet demgemäß im ersten Bande nach einer kurzen Einleitung über die Pädagogik im allgemeinen eine Geschichte derselben mit Musterstücken aus den pädagogischen Meisterwerken verschiedener Zeiten, während der zweite Teil die systematische Pädagogik (allgemeine Erziehungslehre und Methodenlehre) nebst der Schulkunde enthält. Daß die Geschichte der Pädagogik vorangestellt wird, erscheint uns nicht zweckmäßig, wenn auch Schwarz und Palmer so verfahren; denn sie setzt zu ihrem rechten Verständnisse nicht nur eine gewisse Summe praktischer Erfahrungen, sondern auch theoretischer Einsichten voraus, wenn sie nicht zum bloßen Nachbeten fremder Meinungen führen soll, und hat also erst am Schlusse des Ganzen ihren rechten Platz, namentlich im Seminarunterrichte, für den die Schrift doch in erster Linie berechnet ist; außerdem muß dem Lernenden die leichte Übersichtlichkeit des Stoffes dadurch beeinträchtigt

werden, daß der erste Band nicht bloß Lehr-, sondern zugleich auch pädagogisches Lesebuch ist; und nicht minder läßt sich überhaupt der Wert solcher „Musterstücke" gegenüber dem zusammenhängenden Studium einzelner ganzer Schriften mit gewichtigen Gründen bestreiten; aber abgesehen von solchen zum Teil auf ministerielle Bestimmungen zurückfallenden Ausstellungen ist die Schumannsche Schrift ein Zeugnis tüchtiger Arbeit, gründlicher Beherrschung des Stoffes und umfassender Kenntnis der pädagogischen Litteratur. Sie ist nicht frei von theologischen Anwandlungen, indes werden die Ansichten der verschiedensten Pädagogen, selbst wenn sie weitab vom kirchlich-orthodoxen Standpunkte stehen, objektiv mitgeteilt und nach ihrem Werte und ihrer Bedeutung unparteiisch gewürdigt. Jedem Abschnitte sind reiche Litteraturnachweise beigefügt — ja zu reiche für den Unerfahrenen, der dadurch leichter irre geführt wird als durch eine besser gesichtete, beschränkte Auswahl, — und jede neue Auflage zeigt die bessernde, ergänzende Hand des Verfassers, so daß das Werk zu den inhaltreichsten und darum beliebtesten pädagogischen Lehrbüchern der neueren Zeit gehört.

*17. Lehrbuch der Pädagogik von Dr. **W. Ostermann,** Schulrat und Seminardirektor, und **L. Wegener,** Seminarlehrer in Oldenburg. 2 Bände. Oldenburg, Schulzesche Hofbuchhandlung. — 1. Bd., 3. Auflage 1889, VIII und 230 S. 2,60 M.; 2. Bd., 3. Auflage 1890, IV und 389 S. 4 M.

Für die Zwecke des Seminarunterrichtes bearbeitet, bietet das Werk in seinem ersten von Ostermann verfaßten Bande eine gedrängte Geschichte des christlich-deutschen Erziehungswesens, zum Teil in biographischer Form, dann einen Abriß der Psychologie nach Lotze und schließlich das Wichtigste aus der Erziehungslehre, teils nach leiblicher Seite hin (Diätetik), teils hinsichtlich der sittlichen Bildung (Erziehung im engeren Sinne) und der intellektuellen Bildung (allgemeine Unterrichtslehre), während sich der zweite, in der Hauptsache von Wegener herrührende Band mit der speziellen Unterrichtslehre beschäftigt und mit einer als Anhang gebotenen Belehrung über die äußeren Einrichtungen der Volksschule und die Amtsführung der Lehrer abschließt. — Daß wir die Voranstellung der Geschichte nicht billigen, ist schon vorhin gesagt worden; daß aber gleich auf den ersten Blättern des Werkes zu lesen ist, die Grundmängel der vorchristlichen Erziehung beruhten in der mangelnden Erkenntnis der „angeborenen Sündhaftigkeit" der Menschennatur, welche erst das Christentum samt dem Anerkenntnis der Notwendigkeit einer Erziehung erschlossen habe, muß neben anderen dogmatischen Anklängen geradezu Befremden hervorrufen, da sich die Schrift doch wohl auch etwas von „pädagogischer Wissenschaft" sichern will. Indes das viele Anerkennenswerte und Treffliche, das sie weiterhin darbietet, wirkt wieder versöhnend und läßt jenes Auffällige mehr als ein Zugeständnis an die herrschende Strömung erscheinen. Insbesondere zeichnet sich der zweite Band vor ähnlichen Schriften noch dadurch aus, daß er nicht nur in den methodischen Betrieb der einzelnen Unterrichtsfächer einführt, sondern bei jedem Gegenstande auch eine ziemlich eingehende Geschichte desselben voranstellt und so die Reichhaltigkeit und Brauchbarkeit des Ganzen erhöht.

*18. Erziehungslehre. Aus Schleiermachers handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen herausgegeben von **C. Platz**. Berlin, G. Reimer, 1849. — XXXVI und 816 S. 10,50 M.

In neuer Ausgabe „mit Genehmigung des Originalverlegers G. Reimer" unter dem Titel:

Schleiermachers pädagogische Schriften. Mit einer Darstellung seines Lebens herausgegeben von **C. Platz**. 2. Auflage. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1876. — LXIV und 628 S. 5 M.

Schleiermacher war einer der bedeutendsten protestantischen Theologen unseres Jahrhunderts. Mit tiefinnerlicher religiöser Überzeugung verband er eine seltene Schärfe und Entschiedenheit eines freisinnigen Geistes und mit der bewundernswürdigen Vielseitigkeit seines rastlosen Wirkens eine hervorragende Gediegenheit der Entwickelung in seinen Vorträgen. Wegen letzterer schätzte ihn namentlich Diesterweg so hoch und hat auf ihn und seine Methode wiederholt in seinen Schriften als auf ein Muster hingewiesen (vgl. auch weiter unten). Sein einzigartiges Streben ging dahin, die scharfe Ausprägung der Individualität mit dem Gesamtleben in Welt und Gott zu vereinigen, und demgemäß stellt er auch der Erziehung die Aufgabe, den Menschen für die eigentümliche Beschaffenheit der verschiedenen Lebensgemeinschaften, in denen er leben und wirken soll: Gemeinde, Nation, Staat, Kirche 2c. als tüchtiges Glied auszubilden und ihn zugleich in den Stand zu setzen, den Entwickelungsprozeß der Gesamtheit weiterzuführen. Von diesem Gesichtspunkte aus baut er seine ganze Erziehungslehre auf und ordnet alle einzelnen Fragen derselben, wobei überall die glänzenden Eigenschaften seines Geistes und Herzens: Fülle der Gedanken, Tiefe der Auffassung, Freiheit und Unbefangenheit des Blickes, reiner idealer Sinn, hohes sittliches Streben zutage treten. Leider hat er seine Vorlesungen nicht selbst in systematischer Gliederung und Ordnung der Gedanken herausgegeben; sie sind erst nach seinem Tode von einem seiner Schüler aus Nachschriften und aus dem handschriftlichen Nachlasse zusammengestellt worden, wobei ein komparatives Register den mangelnden systematischen Aufbau ersetzen muß; aber auch so ist das Werk wertvoll und entschieden das Beste, was von einem Theologen über Pädagogik gedacht und geschrieben worden ist. — Die obige zweite Auflage ist ein genauer Abdruck der ersten, nur daß ihr ein Lebensbild Schleiermachers und als Anhang drei seiner Predigten über christliche Kinderzucht beigegeben sind. Demnach erscheint der Titel „Pädagogische Schriften" nicht ganz zutreffend, da hierzu auch die „Monologen" gehören, welche als Quelle und Schlüssel von Schleiermachers Erziehungsansichten zu betrachten sind.

*19. Evangelische Pädagogik von Dr. **Christian Palmer**. Vierte verbesserte Auflage. Stuttgart 1869, J. F. Steinkopf. — VIII und 731 S. — 7,20 M.

Durch das Wort „evangelisch" auf dem Titel des Buches soll, wie der Verfasser im Vorworte zur ersten Auflage erklärt, „sowohl der biblische, als der kirchliche, konfessionelle Standpunkt angezeigt werden", von welchem aus es verfaßt ist. Der Leser ist also von vornherein nicht im Ungewissen, wessen er sich zu versehen hat und darf sich nicht wundern, wenn kirchliche Dogmen, wie z. B. die Lehre von der Erbsünde, die Grundlegung der Schrift, ihre Ausführung und Färbung

bestimmen, oder wenn die Urteile über Männer wie Rousseau, Basedow und die Philanthropinisten abfälliger lauten als anderswo; aber wenn sich auch der Standpunkt des Verfassers nirgends verleugnet, so macht er sich doch auch nicht in unangenehmer Weise aufdringlich, und die gediegene Art, wie Palmer nach den „Prolegomena“, welche eine gedrängte, gelungene Übersicht über die Geschichte der Pädagogik bieten, in den drei Hauptteilen: pädagogische Fundamentallehre, evangelisches Schulamt und evangelisches Rettungswerk alle Fragen der Erziehungs- und Unterrichtslehre ohne Anschluß an ein bestimmtes System in einheitlicher, ein geschlossenes Ganze bildenden Weise behandelt, die Gründlichkeit, mit welcher er von Auflage zu Auflage die pädagogische Litteratur verfolgt und herangezogen hat, sowie die Unparteilichkeit, mit welcher er auch den Gegner zum Worte kommen läßt oder ihm, „sofern er ein Ehrenmann ist, eine Antwort gönnt“, erheben das Buch weit über die Mittelmäßigkeit vieler ähnlicher kirchlicher Erzeugnisse und sichern ihm den Rang eines der besten unter seinesgleichen. Wenn auch vorzugsweise zur pädagogischen Bildung junger Theologen bestimmt, wird es doch auch von Andersdenkenden mit Nutzen gelesen werden und zur unbefangenen Würdigung des vertretenen Standpunktes beitragen. Eine neuere Auflage als die vierte ist uns nicht zu Gesicht gekommen, obgleich eine fünfte von 1882, bearbeitet von E. Gundert, sich angezeigt findet.

*20. Grundzüge der Erziehungslehre von Dr. **Gustav Baur**, Geh. Kirchenrat und Prof. der Theologie in Leipzig. 4. Aufl. Gießen, J. Rickersche Buchhandlung 1887. XIX und 417 S. — 6 M, geb. 7,20 M.

Das genannte Werk ist aus Vorlesungen entstanden, die der 1889 verstorbene Verfasser zu Anfange der vierziger Jahre als Professor der Theologie in Gießen für künftige Geistliche hielt. Schon die weiten Zeitabstände zwischen den einzelnen Auflagen (1843, 1849, 1867, 1887) lassen erkennen, daß die Schrift einen besonderen, schon in sprachlicher Hinsicht mehr „gelehrten“ Leserkreis voraussetzt, aber besser vorgebildeten Lehrern wird die geistvolle Darstellung viel Anregung bieten. Einleitend bespricht das Werk den Begriff der Erziehungslehre nach seinen verschiedenen Beziehungen, wobei auch die Geschichte der Pädagogik die entsprechende Berücksichtigung findet, behandelt dann im ersten Hauptabschnitte, der Erziehungslehre, Erzieher und Zögling, die Grundaufgabe der Erziehung nach der Individualität als solcher und ihren einzelnen Erscheinungsformen, sowie die Erziehungsmittel, und bietet im zweiten Hauptabschnitte, der Unterrichslehre, allerdings in sehr zusammengedrängten „Grundzügen“ das Nötigste über die Unterrichtsgegenstände, über Schüler und Schulen, über die Methode, um mit zwei Seiten über die Lehrer abzuschließen. Ob dies das richtige Verhältnis ist mit Rücksicht auf „künftige evangelische Geistliche“ als Inspektoren des gesamten Volksschulunterrichtes, mag hier dahingestellt sein. — Im Hinblicke auf ihren Umfang bietet die Schrift das Wesentlichste über die einschlagenden Fragen in frischer, im guten Sinne wissenschaftlicher und gründlicher Darstellung, die überall die geschichtliche Entwickelung der behandelten Punkte berücksichtigt, die Ansichten namhafter Pädagogen mitteilt und eine ziemlich reiche Auswahl der betreffenden Litteratur anführt. Indes entbehrt die Schrift

in ihren wichtigsten, grundlegenden Teilen der psychologischen Begründung, ein Mangel, der in der ausgesprochenen Abneigung des Verfassers gegen die Psychologie überhaupt wohl seine Erklärung, aber nicht seine Rechtfertigung findet. Die Schrift steht auf kirchlichem Standpunkte, aber die vorherrschende Milde des Urteils widersprechenden Meinungen gegenüber erhebt sie zu einer der besten von diesem Standpunkte aus verfaßten pädagogischen Schriften. Zu verschiedenen Bemerkungen des Verfassers, insbesondere über Rousseau und die Philanthropinisten, die „aufklärerischen" Bestrebungen Basedows ꝛc., werden Andersdenkende ihre Fragezeichen setzen, und was er gegen Diesterweg vorbringt, gegen den er wiederholt und am schärfsten polemisiert zum Teil in einer Weise, welche ungenügende Kenntnis von Diesterwegs Schriften voraussetzt, muß von anderer Seite entschiedenen Widerspruch herausfordern; aber man darf nicht vergessen, daß der kirchliche Standpunkt des Verfassers und der freie pädagogische Standpunkt Diesterwegs eben unvereinbare Gegensätze sind, und daß es der Zukunft vorbehalten bleiben muß, welchen Standpunkt von beiden sie als allein berechtigten anerkennen wird.

*21. Lehrbuch der Pädagogik von Dr. **Gerhard von Zezschwitz**, o. Professor in Erlangen. Leipzig, J. C. Hinrichs, 1882. — XII und 291 S. 4,80 M.

Auch dieses Werk hat einen Theologen zum Verfasser und steht in Beziehung zu den akademischen Vorlesungen desselben über die Theorie der Pädagogik; aber es ist so frei von jeder engherzigen Anschauung und kirchlichen Voreingenommenheit und durchweg getragen von so freisinniger, idealer Lebensauffassung, gründlicher Wissenschaftlichkeit, selbständiger Denkart und gesunder Gefühlswärme, daß ihm neben Schleiermacher die erste Stelle gebührt. Nach einer allgemeinen Einleitung über den Begriff und die wissenschaftliche Begründung der Pädagogik bespricht die Schrift in drei Hauptteilen die Wesensfaktoren aller Menschenerziehung, wie Familie, Schule, Staat, Kirche, Rasse, Stand, Nation ꝛc., dann die anthropologisch-psychologischen Voraussetzungen der Erziehung und endlich die Praxis der Erziehung und Bildung nach ihren Grundsätzen und Mitteln, wobei sowohl die Bildungsanstalten als die Bildungsgegenstände in den Kreis der Betrachtung treten. In überaus gelungener Weise versteht der Verfasser seine theoretischen Darlegungen überall durch geschichtliche Hinweise, vergleichende kulturhistorische wie ethnographische Seitenblicke und dergleichen zu beleben und zu beleuchten und dabei auch die Anwendung auf die Praxis im Auge zu behalten. Freilich will die Schrift teils wegen ihrer gelehrten Sprache und eigentümlichen Ausdrucksweise, teils wegen ihres streng wissenschaftlichen Auf- und Ausbaues, der beim Leser vieles voraussetzt, wirklich studiert sein; wer aber mit den nötigen Vorkenntnissen an ihre Lektüre geht, darf davon auch wirklichen Genuß erwarten.

Seit etwa dreißig Jahren hat in der Pädagogik eine Richtung mehr und mehr an Boden gewonnen, die sich an Herbarts philosophische und pädagogische Ideen anschließt. Herbart war kein Philosoph des Tages, der mit der Zeitrichtung ging, er war ein selbständiger Denker, der unbekümmert um äußeren Beifall seinen Weg verfolgte, der aber

der Pädagogik dadurch wesentliche Dienste geleistet hat, daß er sie nicht nur als eine selbständige Wissenschaft zu begründen, sondern auch nach ihren praktischen Maßnahmen hin psychologisch zu vertiefen suchte. Seine 1806 erschienene „Allgemeine Pädagogik" ist allerdings, wie Diesterweg oben in der Anmerkung zu S. 96 ganz richtig bemerkt, für den mit Herbarts philosophischen Schriften unbekannten Leser unverdaulich, obgleich sie die grundlegende Schrift Herbarts ist, und auch nach dem Erscheinen des „Umrisses pädagogischer Vorlesungen" (1835), welcher die Gedanken der ersten Schrift in verständlicherer, übersichtlicherer Form erläuterte, blieb es eine kleine Gemeinde solcher, die sich zu Herbarts Grundsätzen bekannten; aber ihre Bemühungen, Herbarts Ideen in gangbare Münze umzusetzen, wie es in erster Linie Mager in den vierziger Jahren durch seine „Pädagogische Revue" that, sowie ihre Rührigkeit und Ausdauer, auf dem von Herbart gelegten Grunde fortzubauen, haben dieser Richtung mit der Zeit so viele Anhänger zugeführt, daß an ihr nicht mehr achtlos vorübergegangen werden kann. Deshalb dürfen die pädagogischen Schriften der namhaftesten Vertreter Herbartscher Grundsätze auch hier nicht unerwähnt bleiben, mögen sie sich nun mehr oder weniger streng an Herbart anschließen, in freier oder einseitiger Weise Herbarts Gedanken für die Praxis zu verwerten suchen. — Indes mag gleich im voraus bemerkt sein, daß die genannten Schriften für die eigentliche hausbackene Schulpraxis wenig Ausbeute gewähren, daß sie vorzugsweise theoretischer Natur sind und schon eine gewisse philosophische Vorbildung zu ihrem rechten Verständnisse voraussetzen, gleichwohl aber von einem, der sich über die wissenschaftlichen Grundlagen der Pädagogik näher unterrichten will, nicht umgangen werden können.

***22.** Theodor Waitz's Allgemeine Pädagogik und kleinere pädagogische Schriften. Zweite vermehrte Auflage mit einer Einleitung über Waitz's praktische Philosophie herausgegeben von Dr. **Otto Willmann**, Prof. in Prag. Braunschweig, Friedrich Vieweg & Sohn. 1875. — LXXVI und 552 S.

Waitz war einer der bedeutendsten Schüler Herbarts, von dem er zwar die nachhaltigsten Anregungen empfing, dessen philosophische Anschauungen er aber in eigener Weise nach ethischer und pädagogischer Seite hin bearbeitete, von dem er daher auch in mehr als einem Punkte abweicht. Ein Beispiel dafür ist seine „Allgemeine Pädagogik", welche zuerst 1852 erschien und von Willmann in zweiter, durch manche Zusätze vermehrten Auflage herausgegeben worden ist. Nach einer Einleitung über Stellung und Charakter der Pädagogik als Wissenschaft und als Kunst erörtert Waitz im ersten Teile Begriff und Zweck der Erziehung (Möglichkeit und Schranken der Erziehung, Zweck derselben, Einheit und Gliederung des Erziehungszweckes und Erziehungsgeschäftes), und im zweiten Teile die Erziehungsmittel, wobei im ersten Abschnitte die Bildung der Anschauung, im zweiten die Gemütsbildung nach negativer und positiver Seite (Zucht und Regierung, Strafe, Gewissen — Haus, Schule, Geschichte, Muttersprache, Geschmacksbildung, Religion) und im dritten Abschnitte die Bildung der Intelligenz und als Mittel derselben der Unterricht überhaupt (Unterricht über Thatsachen,

Bildung der Einsicht, die Aufmerksamkeit, das Behalten), sowie die Hauptgegenstände des Unterrichts und ihre Behandlung (fremde Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften) zu eingehender Darstellung gelangen. Auf philosophischer Grundlage fußend, behält das Werk überall die Erziehung als Ganzes vor Augen, erhält bei Erörterung jedes einzelnen Bildungselementes immer dessen Beziehungen und Verhältnisse zu den übrigen gegenwärtig und sucht von so allgemeinen Gesichtspunkten aus Theorie und Praxis in Einklang zu bringen und das Einzelne fruchtbar zu machen für das Leben. Klar und allgemein verständlich geschrieben, wirkt die treffliche Schrift nicht bloß durch die Gründlichkeit und Besonnenheit der theoretischen Erwägungen, sondern auch durch die steten Beziehungen auf die pädagogische Praxis nachhaltig anregend und fördernd auf das Denken des Lesers. Die von Willmann beigefügten kleineren Schriften, welche Zeitfragen einer von sicherem Blicke zeugende Beurteilung unterziehen, sind eine um so willkommenere Zugabe, als sie, im Buchhandel vergriffen oder in Zeitschriften zerstreut, es wohl verdienten, der Vergessenheit entzogen zu werden.

*23. Encyklopädie, Methodologie und Litteratur der Pädagogik von **K. V. Stoy**, Dr. theol. und phil., ordentl. Honorarprofessor an der Universität Jena. Zweite umgearbeitete und vermehrte Auflage. Mit einem vollständigen Register. Leipzig, Wilh. Engelmann, 1878. — X und 478 S. — 8 M.

Stoy hat sich in der Pädagogik sowohl nach theoretischer als praktischer Seite hin einen geachteten Namen erworben. Wie er als Schüler Herbarts an den nach seiner Überzeugung unerschütterlichen Fundamenten der Herbartschen Pädagogik festhielt, aber doch sich alle Freiheit in der Fortbildung des pädagogischen Systems wahrte, so hat er durch die Gründung des pädagogischen Seminars zu Jena (1843), das den Studierenden, künftigen Geistlichen und Lehrern an höheren Schulen nach mehrjähriger Studienzeit strenge Anleitung zum Unterrichten und Erziehen und reiche Gelegenheit zu praktischen Übungen bot, großen Segen auch in weitere Kreise getragen. Durch seine 1861 erschienene Encyklopädie wollte er gegenüber der reichhaltigen pädagogischen Tageslitteratur, welche nur verflachend wirkt, den strebenden Naturen zum freundschaftlichen Umgange mit der besonderen Halt bietenden Wissenschaft von der Erziehung einen Wegweiser liefern. In strenger, alle Einzelheiten der Erziehung berücksichtigender systematischer Gliederung breitet er das weite Feld der Pädagogik nach philosophischer, historischer und praktischer Seite vor dem Leser aus und führt ihn in alle inbetracht kommenden Fragen ein. Die Darstellung ist gedrängt und kraftvoll, reich an scharfen Pointen, Zitaten und Gedankenverbindungen, welche von dem Geiste, der Belesenheit und glücklichen Kombinationsgabe des Verfassers Zeugnis ablegen — kurz es ist eine geistreiche Schrift, die allerdings ernstes, strenges Denken verlangt, aber auch zum Weiterstreben reizt und es fördert. — Die Methodologie und Litteratur führt in allseitiger Weise in das Studium der Pädagogik ein, und ein sorgfältig ausgearbeitetes Namen- und Sachregister ermöglicht das rasche Auffinden aller Einzelheiten, über welche man etwas nachlesen möchte. Schriften, wie die

angezeigte, werden immer auf einen beschränkteren Leserkreis rechnen müssen, als leichtere und breitere Darstellungen; aber wer die Mühe des Denkens nicht scheut, trägt auch inneren Gewinn davon.

*24. Grundriß der Pädagogik von **Hermann Kern.** 4. Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1887. — XII und 326 S. — 6 M.

In seinem Grundrisse liefert der Verfasser ein durchgearbeitetes System der Pädagogik nach Herbarts Grundsätzen, da einesteils Herbarts eigene pädagogische Schriften dem Anfänger zu viel Schwierigkeiten bieten und auf die in Wirklichkeit gegebenen pädagogischen Verhältnisse nur wenig eingehen, anderenteils namhafte Anhänger Herbarts, wie Stoy, Strümpell, Ziller in ihren Schriften eine Bearbeitung der Pädagogik im Sinne des Verfassers nicht geboten haben. Nach dem bezeichneten Gesichtspunkte füllt die Schrift Kerns in der That eine Lücke in der pädagogischen Litteratur der Herbartschen Schule aus. Sie hält sich streng an die von Herbart eingeführten Begriffsbezeichnungen und fußt vollständig auf dessen Grundsätzen, die sie aber weiter ausführt, erläutert und auf die gegebenen Verhältnisse anwendet. Von der ersten 1873 erschienenen Auflage an, welche nur 295 Seiten umfaßt, hat sie fortgesetzte Erweiterungen und Änderungen erfahren, an welchen namentlich die Abschnitte über die Geschichte der Pädagogik und über das Verhältnis der Schule zu Gemeinde, Kirche und und Staat teilgenommen haben. Trotz ihrer verständlichen Darstellung setzt die Schrift doch die Bekanntschaft mit Herbart, namentlich mit seiner Psychologie, zu rechtem Verständnisse voraus, und wenn der Verfasser sich einer mehr praktischen Behandlung entschlagen hat und im Vorworte zur vierten Auflage meint, daß der pädagogischen Thätigkeit das Studium einer theoretischen Schrift wie der seinigen vorausgehen solle, um dem jungen Manne die Gesichts- und Zielpunkte seiner Thätigkeit zu geben, Schriften über praktische Pädagogik aber erst während der pädagogischen Berufsthätigkeit ihre Stelle zu finden hätten, so dürfte dagegen vom Gesichtspunkte der Lehrerbildung aus, in welcher Theorie und Praxis ineinander zu greifen haben, mehr als ein Einwand dagegen erhoben werden. Die verhältnismäßig rasche Folge neuer Auflagen der Schrift ist ein Beweis für die Anerkennung, die sie in den ihr geistesverwandten Kreisen gefunden hat.

*25. Allgemeine Pädagogik von **Tuiskon Ziller.** Zweite sehr vermehrte und mit Anmerkungen versehene Auflage der Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. Herausgegeben von **Dr. Karl Just.** — Leipzig, 1884. Verlag von Heinrich Matthes (Hermann Voigt). — XVIII und 428 S. — 4 M.

Unter den Vertretern der Herbartschen Pädagogik ist Ziller unstreitig der rührigste, eifrigste, entschiedenste, ja rücksichtsloseste gewesen. Dem Auf- und Ausbaue der Pädagogik im allgemeinen und der Methodik im besonderen auf der Grundlage Herbartscher Gedanken, sowie der besseren pädagogischen Bildung der Lehrer für höhere Schulen, wie er sie durch seine Übungsschule für Studierende erstrebte, hat er unermüdlich seine besten Kräfte gewidmet; und wenn er auch in mehr als einem Punkte — nicht zum Vorteile seines Planes — von Herbart abwich, wenn er neben der Ethik, auf welche Herbart ausschließlich die Pädagogik gründete, noch die Religion als „konstitutives Mo-

ment" einführte, wenn er Herbartsche Gedanken über einen kulturgeschichtlichen Gang des Unterrichts und über die Stufenfolge der Lernarbeit in seiner Konzentration des Unterrichts und seinen formalen Stufen in einseitiger, übertriebener, gegen Herkommen und wohlerprobte Praxis verstoßender Weise weiter ausführte, wenn er durch die starre unbeugsame Art, mit der er seine Ideen vertrat, sich selbst namhafte Gesinnungsgenossen entfremdete, so verdient doch sein Streben und sein Eifer für die Verbesserung des Erziehungs- und Schulwesens alle Anerkennung, auch wenn er irrte und fehlgriff. Was er in seiner „Einleitung in die allgemeine Pädagogik" (1856), in seiner „Regierung der Kinder" (1857), welche Diesterweg als eine „Bereicherung der pädagogischen Litteratur" bezeichnete (Rh. Bl. Nst. F. 3, 1859, S. 67 f.), und in seiner „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterrichte" (1865), deren „Tüchtigkeit und Gründlichkeit" Diesterweg ebenfalls anerkennt (Rh. Bl. Nst. F. 15, 1865, S. 129 ff.), bruchstückweise veröffentlicht hatte, das faßte er dann auf grund seiner Universitätsvorträge in seinen „Vorlesungen über allgemeine Pädagogik" (Leipzig 1876, VIII und 344 S.) zusammen und brachte es in abgekürzter und zum Teil übersichtlicherer und lesbarer Form zu einem relativen Abschlusse. Nach seinem Tode hat Just, einer seiner Schüler, diese Schrift mit Zusätzen aus dem handschriftlichen Nachlasse und anderen Aufsätzen Zillers in erweiterter Form herausgegeben. Sie zeugt von ebenso großer Belesenheit als ernster Denkarbeit des Verfassers und ist reich an Gedanken und reformatorischen Vorschlägen, von denen z. B. die über größere Pflege des Spieles und Einführung technischer Beschäftigungen als Ergänzung des Unterrichts gegenwärtig mehr und mehr Berücksichtigung gefunden haben; aber sie verlangt auch einen Leser, der an der Hand gereifter Erfahrungen und ruhig prüfenden Denkens das Wahre, Richtige und Erprobte von dem Halbwahren, Schiefen und Verkehrten zu scheiden weiß und sich nicht durch das schillernde Gewand wissenschaftlicher Ausdrucksweise bestechen, durch falsche Schlußfolgerungen und unberechtigte Konsequenzen irre leiten und in den Bannkreis von unausführbaren Ideen locken läßt, aus welchen — wie Anhänger Zillers ruhig eingestehen — nicht wieder herauszukommen ist.

Bei der Zähigkeit und Starrheit, womit Ziller seine Ansichten vertrat und verfolgte und in dem von ihm gegründeten „Vereine für wissenschaftliche Pädagogik" bald völlige Unfehlbarkeit für sich beanspruchte, und bei der Anmaßlichkeit und Überhebung, womit die Anhänger Zillers sich allein die „Wissenschaft" beilegten, alles Herkömmliche aber als „vulgär" brandmarkten, konnte es nicht ausbleiben, daß ein solches Gebaren allmählich auch den Unwillen ruhiger denkender Schulmänner, darunter selbst Anhänger der Herbartschen Grundsätze, erregte und eine zum Teil ziemlich heftige Gegenströmung in der pädagogischen Tageslitteratur hervorrief. Wir führen hier folgende Schriften an:

*26. Herbart und seine Jünger, Freunden und Gegnern zur Verständigung. (Von **Dr. E. von Sallwürk.**) Langensalza, H. Beyer & Söhne, 1880. 31 S. 60 Pfg.

*27. Handel und Wandel der pädagogischen Schule Herbarts. Eine historisch-kritische Studie von **Dr. E. von Sallwürk.** 2. erweiterte Auflage. Langensalza, H. Beyer & Söhne, 1886. — VIII und 75 S. 80 Pfg.

Wenn der Verfasser, selbst ein alter Herbartianer, in der ersten Schrift das abstoßende Treiben vieler Jungherbartianer der Zillerschen Schule mißbilligt, die in verletzendsten Ausdrücken geübte Herabsetzung der Vertreter anderer Richtungen ernstlich rügt, die Unart, überall mit den zum Teil unverständlichen Kunstwörtern der „Schule“ selbst bei unzulänglicher Einsicht prahlend um sich zu werfen, tadelt und um der Sache willen tief beklagt, so bespricht er nach seinem Austritte aus dem „Vereine für wissenschaftliche Pädagogik“ in der zweiten Schrift hauptsächlich Zillers Eigenarten, sowie Zillers und seiner fanatisierten, blinden Anhänger Auftreten in dem genannten Vereine — so daß beide Schriften für die Draußenstehenden ebenso interessant als belehrend und, hinsichtlich der dargebotenen Gedanken, gehaltreich sind.

*28. Die Schule Herbart-Ziller und ihre Jünger vor dem Forum der Kritik. Beiträge zur Geschichte, Entwickelung und Kampfweise der neuesten Richtung in der Pädagogik und zum Streite zwischen Dittes und den Zillerianern. Von **Dr. H. Wesendonck**-Saarbrücken. Wien und Leipzig, 1885. A. Pichlers Witwe & Sohn. — 178 S. 2,50 M.

Schärfer und schneidiger als von Sallwürk geht Wesendonck gegen die Zillerianer, ihre „wissenschaftlichen“ Lehren, ihre Kampfweise und ihre streitbaren Mitglieder, insbesondere ihr gegenwärtiges Oberhaupt, Prof. Th. Vogt in Wien, vor, weist an der Hand allgemein zugänglicher Schriftstücke, also quellenmäßig nicht nur die Meinungen und Bestrebungen dieser „Schule“, sondern auch die beispiellose Selbstüberhebung, Schmähsucht und Verleumdung ihrer oft ebenso vorlauten als unreifen Wortführer nach und hat so durch seine Schrift einen wertvollen Beitrag zur Geschichte dieser neuesten Reformbestrebungen auf dem Gebiete der Pädagogik geliefert.

*29. Die Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an Volks- und Bürgerschulen. Eine zeitgeschichtliche, pädagogische Betrachtung und kritische Studie von **Dr. Friedrich Bartels**, Direktor sämtlicher Bürgerschulen in Gera. 2. verm. und völlig umgearb. Aufl. — Wittenberg, 1888, R. Herrosé. — 204 S. 2,40 M.

Der Verfasser bespricht sowohl die Grundsätze der Herbartschen Pädagogik bald in zustimmender, bald in absprechender Weise, als insbesondere die Hauptideen der Zillerschen Pädagogik: die kulturhistorischen Stufen, die Konzentration und die formalen Stufen, und weist namentlich hinsichtlich der beiden ersten Reformprojekte die unnatürlichen Künsteleien, die Ungereimtheiten und Verschrobenheiten, zu denen ihre Anwendung führt, kurz ihre praktische Undurchführbarkeit in eingehender, sachkundiger und klarer Weise nach, wobei auch manche Streiflichter auf die unwürdige Kampfweise der jugendlichen Heißsporne der Zillerschen Schule fallen.

*30. Die Herbart-Zillerschen formalen Stufen des Unterrichtes, nach ihrem Wesen, ihrer geschichtlichen Grundlage und ihrer Anwendung im Volksschulunterrichte dargestellt von **Karl Richter**. Gekrönte Preisschrift. Nebst einem Anhange von Lehrproben nach den formalen Stufen. Leipzig, Max Hesses Verlag. 1888. — VIII und 166 S. 3 M.

Die Schrift beschäftigt sich mit dem Gange des Lernprozesses, den die Anhänger Zillers als formale Stufen und als „die unan-

fechtbarste Stelle der Zillerschen Schule" bezeichnen, erläutert diese Stufen nach Herbart und Ziller, zeigt dann an der Hand der Geschichte, daß dieselben lediglich das Ergebnis der Entwickelung unserer Didaktik sind und nur gutes Alte unter neuem Namen bieten, um endlich die Anwendbarkeit und modifizierte Anwendung jener Stufen im Volksschulunterrichte ins rechte Licht zu setzen und alle Auswüchse des Zillerschen didaktischen Mechanismus zurückzuweisen. Sie will belehrend und klärend in das Für und Wider der Meinungen eintreten und bietet sich deshalb jedem als Führer und Berater an.

Wer Herbarts eigene pädagogische Schriften studieren will, hat die Wahl zwischen folgenden neueren Ausgaben:

*31. Joh. Friedrich Herbarts Pädagogische Schriften, in chronologischer Reihenfolge herausgegeben, mit Einleitung, Anmerkungen und komparativem Register versehen von **Dr. Otto Willmann**, Prof. in Prag. 1. Bd. Leipzig, Leopold Voß. 1873. XLII und 613 S. 2. Bd. ebenda 1875. V und 694 S. 15 M.

*32. J. F. Herbart, Pädagogische Schriften. Mit Einleitung und Anmerkungen versehen von **Karl Richter.** 1. Band. Allgem. Pädagogik und Umriß pädagogischer Vorlesungen. Leipzig, 1876, Siegismund & Volkening. XCVI und 400 S. 4 M. — 2. Band. Kleinere pädagogische Schriften u. Abhandlungen. Ebenda 1878. XLVIII u. 525 S. 4,50 M.

*33. J. F. Herbart, Pädagogische Schriften. Mit Herbarts Biographie, herausgegeben von **F. Bartholomäi.** 2 Bände. Langensalza, H. Beyer, 1877. 7,50 M.

Da Herbarts Schriften schon wegen der ihnen eigenen Terminologie, der vielen vom herkömmlichen Sprachgebrauche abweichenden Ausdrücke für den Uneingeweihten vielfach unverständlich sind, so haben die beiden erstgenannten Ausgaben diesem Mangel durch Erläuterungen 2c. abzuhelfen gesucht, insbesondere hat die zweitgenannte Ausgabe eine reiche Beigabe erläuternder Einleitungen und Anmerkungen geboten, welche teils in die Herbartsche Philosophie, soweit es nötig ist, einführen, teils einzelne vorkommende Dunkelheiten aufhellen und so eine bequemere Brücke zu einem besseren Verständnisse bilden.

Letzteres unternimmt auch noch folgende Schrift:

*34. Die wissenschaftliche Pädagogik Herbart-Ziller-Stoys in ihren Grundlehren gemeinfaßlich dargestellt und an Beispielen erläutert. Für Erzieher, Leiter und Lehrer niederer und höherer Schulen. Gekrönte Preisschrift von **Dr. G. Fröhlich.** 4. Aufl. Wien und Leipzig, 1887. A. Pichlers Witwe & Sohn. — XII und 197 S. 2,50 M.

Die Schrift will in die Grundbegriffe und Grundlehren der Herbartschen Schule auf einfache und verständliche Weise einführen und anknüpfend an allgemeine pädagogische Gedanken die Geheimsprache dieser Schule aufhellen. Das leistet sie denn auch in anerkennenswerter Weise, und da sie, obgleich auf Herbarts Grundsätzen fußend, doch nicht einseitig Partei ergreift, sich gegen Herbart und namentlich Ziller vielfach kritisch verhält und auch anderen verdienten Pädagogen Gerechtigkeit widerfahren läßt, so erklärt sich daraus der Beifall, den die Schrift seit 1883 sich erworben hat.

*35. Zur Pädagogik der Volksschule und des Hauses in Aphorismen von **Dr. L. Kellner.** Schulaufsehern, Lehrern, Erziehern und Eltern gewidmet. 12. revidierte Auflage. Essen, Bädeker, 1888. — X und 281 S. 2 M.

Ein reizendes Buch, das man immer wieder gern zur Hand nimmt, auch wenn man in jungen Jahren die ersten Auflagen erlebt hat. Es geht in der Behandlung der verschiedensten Fragen keineswegs tief ein, breitet aber in mehr anmutig plaudernder Weise oft nur in Anklängen und Ausblicken vor dem Leser so viele wertvolle pädagogische Erfahrungen aus, durch das Ganze geht ein so schöner idealer Zug, und über allem liegt ein so warmer, das Gemüt ansprechender Hauch menschen-, kinder- und lehrerfreundlicher Gesinnung, daß namentlich jedes junge Lehrerherz davon angeregt und eingenommen werden muß. Die Aphorismen gehören unstreitig Kellners bester Zeit an, sein religiöses Glaubensbekenntnis bleibt im Hintergrunde, während sich in den späteren Schriften, in seiner „Volksschulkunde", seinen „Erziehungsgeschichten in Skizzen und Bildern", sein katholischer Standpunkt immer aufdringlicher und deshalb unangenehmer hervordrängt und sein Bild aus früherer Zeit entstellt. Aus den angeführten Gründen werden die „Aphorismen" auch Kellners beste Schrift bleiben.

*36. Hauspädagogik in Monologen und Ansprachen. Eine Neujahrsgabe an die Mütter von **Dr. Carl Volkmar Stoy**, Prof. an der Universität Jena, Direktor einer Erziehungsanstalt. Leipzig, Wilh. Engelmann, 1855. — VIII und 136 S. 2,25 M.

In geist- und gemütvoller Weise sucht Stoy in 18 der schulmäßigen Form entkleideten Betrachtungen unter den Überschriften: Die Mutter, Wirkung in die Ferne, Frühling, Grenzen des Hauses, die Schule, freies Lernen, praktischer Unterricht, Schule für das Herz, das Herz in der Schule, Dampfstudien, Vor- und Rückwärts, Werktag und Feiertag, das Paradies der Menschheit, Kinderbilder, Ärgernis, das Eine was not ist, der Zuchtmeister — der deutschen Mutter ihre Bedeutung für die häusliche Erziehung, ihr Verhältnis zur Arbeit der Schule und überhaupt die wesentlichsten Erziehungsaufgaben zu klarem Bewußtsein und zu rechtem Verständnisse zu bringen. Es ist ein reizendes, auch Lehrern warm zu empfehlendes Schriftchen. Wie viele Mütter mögen wohl „die Reihe ernster und heiterer Betrachtungen", welche ihnen der Verfasser „gleichsam als einen Kranz" darbrachte, gelesen und dadurch sein in der Nachschrift kundgegebenes „fröhliches Vorgefühl" zur Verwirklichung gebracht haben, daß ihm für seine Gabe „dereinst hier oder dort ein Kindesauge danken werde"? —

*37. Erziehungsnormen. Ein Handbuch für Eltern und Erzieher. Von **Dr. M. Beerel**. Breslau, 1883. Max Woywod. — 165 S. 2 M.

Vorzugsweise vom ärztlichen Standpunkte aus erteilt die ansprechende, treffliche Schrift die nötigen Vorschriften für die Erziehung im Säuglingsalter, in der Zeit bis zum Schulalter und während der Schulzeit in einsichtiger Weise und allgemein verständlicher Sprache, so daß sie Eltern wie Lehrern gleich sehr empfohlen werden kann.

*38. Die Familienerziehung. Ratschläge für Väter und Mütter. Von **Robert Niedergesäß**, k. k. Schulrat und Seminardirektor in Wien. Wien, 1884, A. Pichlers Witwe & Sohn. — VII und 462 S. 5 M.

Mit Sachkunde und Geschick hat der fleißige Verfasser alle das häusliche Erziehungsgeschäft betreffenden Fragen erörtert; um zur

größeren Planmäßigkeit desselben anzuleiten, beleuchtet er das Wesen der kindlichen Natur und regt zur Beobachtung derselben an; er spendet in eingehender, faßlicher Darstellung Belehrung wie Rat, sei es hinsichtlich der leiblichen und intellektuellen, oder gemütlichen und sittlich-religiösen Bildung, und wird dadurch, wo sein etwas umfängliches Buch Hausfreund wird, sicher segensreich wirken.

*39. Schule und Elternhaus. Praktische Winke für die Erziehung in drei offenen Briefen von **Ernst Rudolph,** Schuldirektor in Chemnitz. 3 Bändchen. Gera, 1872, P. Strobel (jetzt Berlin, Mrose). XII und 71, VI und 67 und 78 S. à 0,75 M.

Der erste Brief (bezw. erste Teil) bespricht die Zeit der Vorbereitung auf die Schule, der zweite das vereinte Wirken von Haus und Schule, der dritte die Erziehungsthätigkeit des Hauses nach der Schulzeit. Die verschiedensten Verhältnisse und Fragen, welche für die Eltern hinsichtlich der Erziehung ihrer Kinder vor, während und nach der Schulzeit sich ergeben, werden in schlichter, aber von erzieherischer Einsicht und Erfahrung zeugender Weise beleuchtet, und die schulmäßigen Belehrungen weiß der Verfasser durch warme Herzenstöne zu beleben, so daß die Schrift auch heute noch empfohlen werden kann.

*40. Des Sohnes Erziehung. Pädagogische Briefe an eine Mutter, von **Ernst Böhme,** Direktor einer Lehr- und Erziehungsanstalt in Dresden. Dresden, Bach, 1869. 150 S. 1,50 M. (2. Aufl. 1871. 244 S. 2,25 M.)

In 18 Briefen behandelt der Verfasser alle bei der intellektuellen, sittlichen und religiösen Erziehung eines Kindes inbetracht kommende Fragen und hat es sehr gut verstanden, bei aller Gründlichkeit doch nicht weitschweifig, bei aller Belehrung doch nicht langweilig zu werden und Frauen und Müttern gegenüber den rechten Ton zu treffen.

Auch die „Licht- und Schattenbilder häuslicher Erziehung" desselben Verfassers (Dresden 1878, Kämmerer, 128 S.) sind höchst gelungene Schilderungen einer Reihe wichtiger Momente der häuslichen Erziehung und nach jeder Seite hin durchaus empfehlenswert.

*41. Was soll der Junge werden? Ein Ratgeber bei der Wahl des Lebensberufes auf dem gewerblichen Gebiete. Für Eltern, Vormünder, Lehrer und Freunde von des Volkes Wohl herausgegeben von **A. v. Fragstein,** Ingenieur. Preisgekrönt durch den „Verein für das Wohl der aus der Schule entlassenen Jugend" und das Kuratorium der „Diesterwegstiftung". 2. Auflage. Berlin, 1886, L. Oehmigke (R. Appelius). — 306 S. 2 M.

Eine Schrift, der man auf jeder Seite Fach- und Sachkenntnis und genauen Einblick in die praktischen Lebensverhältnisse anmerkt. Nicht nur werden die Fragen der Berufswahl, der wissenschaftlichen Ausbildung, des Arbeitslohnes ꝛc. im allgemeinen erörtert und durch zahlreiche statistische Tabellen klar gestellt, sondern es werden auch etliche 50 Berufsarten (einschließlich dem Volksschullehrer) im einzelnen nach den verschiedensten Beziehungen beleuchtet, so daß sich jeder ein klares Bild derselben entwerfen kann. Der Stil ist hin und wieder etwas locker, der Ton bisweilen jovial und burschikos, aber der Wert des Buches ganz unbestreitbar.

*42. Die Zukunft unserer Kinder. Ein Ratgeber bei der Wahl eines Berufes für alle Lebensgebiete im Staatsdienste wie in Privatstellung. Für Eltern, Vormünder, Lehrer und heranwachsende Schüler bearbeitet von **L. Mittenzwey.** Leipzig. Jul. Klinkhardt, 1885. — XV und 228 S. 3 M.

Bietet eine sorgfältige und umsichtige Darstellung der verschiedensten Berufsarten in Wissenschaft und Kunst, Handel, Verkehr und Gewerbe nach ihren Licht- und Schattenseiten und in ihren Anforderungen und Gewährleistungen unter Vorführung eines reichen statistischen Materials. Ein Anhang behandelt noch Frauenbildung und Frauenberuf, also die weiblichen Berufszweige, so daß die reichhaltige Schrift für jedermann zum erfahrenen Ratgeber wird.

*43. Die Berufswahl unserer Söhne, mit besonderer Berücksichtigung der gewerblichen Berufsarten. Von **Ernst Rudolph.** Wittenberg, 1885, R. Herrosé. — VI und 162 S. 1,50 M.

Behandelt die gelehrten Berufsarten nur kurz, um eingehender die gewerblichen nach den Anforderungen, welche sie stellen, den Aussichten, Vorteilen und Übelständen, welche sie bieten, zu beleuchten und durch beigefügte statistische Tabellen noch schärfer zu veranschaulichen. Die Sprache ist klar, die Schrift praktisch und lehrreich.

*44. Die Geschichte der Pädagogik in weltgeschichtlicher Entwickelung und im organischen Zusammenhange mit dem Kulturleben der Völker dargestellt von **Dr. Karl Schmidt.** 4 Bde. 2. Auflage. Herausgegeben von **Dr. Wichard Lange.** Köthen, P. Schettler, 1867—68. — 28 M.

Wenn Diesterweg oben S. 90 Anm. bei gelegentlicher Anführung einiger geschichtlichen Werke äußerte: „Für Volksschullehrer ist nur die Geschichte des modernen Schulwesens seit 1770 belehrend; aber wer schreibt sie?“ — so hat Schmidt nicht bloß mit dem 4. Bande seines obigen Werkes die befriedigende Antwort darauf gegeben, sondern mit dem ganzen Werke zugleich den ersten Versuch einer vollständigen, von den ältesten Zeiten und Völkern an bis herab zur Gegenwart reichenden Darstellung des gesamten Erziehungsgebietes zur Vollendung gebracht. Dem umfassenden und geistreich angelegten Plane entspricht freilich die Ausführung nicht immer, denn ein so umfangreiches Werk setzt zu seinem Gelingen so bedeutende Vorarbeiten und Quellenstudien voraus, daß seine Herausgabe entweder die ganze Lebensaufgabe eines Einzelnen bilden muß, oder daß sich mehrere Gleichgesinnte in die Arbeit teilen müssen. So ist denn auch dem genial angelegten, geistvollen, schaffensfreudigen Schmidt der erste Wurf wissenschaftlich nicht geglückt; er hat vielfach aus unzuverlässigen und zweifelhaften Quellen geschöpft und dadurch schiefe, irrtümliche, verkehrte Angaben und Darstellungen bewirkt, und wo ihm naheliegende Quellen fehlten, an die Stelle zuverlässiger Thatsachen allgemeine Reflexionen gesetzt. Die nachbessernde Hand Wichard Langes hat allerdings manches ausgeglichen, aber zu einer wirklichen Vollendung des Werkes bleibt noch manches zu thun übrig. Vielleicht gelingt es Dr. Dittes in Wien, an den die Herausgabe nach Wichard Langes Tode übergegangen und unter dem, wie es scheint, eine Teilung der Arbeit eingetreten ist, das Werk auf die Höhe strenger Wissenschaftlichkeit zu erheben. — Eine spätere Auflage, als die oben angegebene, war uns einzusehen nicht vergönnt.

Einen Auszug aus diesem größeren Werke bietet

*45. Dr. Karl Schmidts Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Köthen, 1863. P. Schettler. — VII und 470 S. 5 M.

Von der 2. Auflage an ebenfalls von Dr. W. Lange, so viel er vermochte, verbessert und vervollständigt, genügt dieser Abriß in ausgiebiger Weise den Ansprüchen, welche der gewöhnliche Lehrer an ein ähnliches Lehrbuch nur stellen kann, da es zu einem der besten seiner Art gehört. — Eine neuere Auflage als die erwähnte ist uns nicht zugänglich gewesen.

*46. Geschichte der Erziehung und des Unterrichts für deutsche Volksschullehrer von **Dr. Friedrich Dittes.** 9. verb. Aufl. 1890. VIII und 272 S. 2 M. — S. oben Nr. 15.

*47. Geschichte der Pädagogik in Vorbildern und Bildern, zusammengestellt von **August Schorn,** weil. Seminardirektor in Weißenfels. 14. verb. und verm. Aufl. von **Hermann Reinecke,** Stadt- und Kreisschulinspektor in Berlin. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung, 1890. — VIII und 384 S. — 4 M.

Das Buch ist, wie viele andere, auf grund der schon oben unter Nr. 16 erwähnten „Allgemeinen Bestimmungen" entstanden, welche für die Seminare als Einführung in die Pädagogik derartige Bilder der bedeutendsten Männer, der bewegtesten Zeiten 2c. vorschreiben. Es bietet also, wie der Titel besagt, Bilder aus der Geschichte der Pädagogik mit Proben aus den Schriften hervorragender Pädagogen. Abgesehen von dem kirchlichen Standpunkte, den das Buch einnimmt, beruht das Gebotene auf teilweise ziemlich eingehenden Quellenstudien, ist geschickt angelegt und bearbeitet und durch die zahlreichen Auflagen hindurch wiederholt vermehrt und verbessert worden. Gleichwohl ist das Buch einseitig, denn nicht nur sind alle katholischen Pädagogen, sondern auch verschiedene protestantische ganz unberücksichtigt geblieben; und Männer wie Graser, Sailer, Niemeyer, Denzel, Stephani u. a. haben doch wohl ihre ganz unbestreitbaren Verdienste, um auch einer Erwähnung wert zu sein. — Die Darstellung S. 374 übrigens über Diesterwegs Amtsentlassung ist gegenüber Diesterwegs eigener Darstellung im Jahrbuche von 1851, S. 74 ff., die nicht als unwahr erwiesen wird, geradezu irreführend, um nicht zu sagen tendenziös; und so abgenutzte Fabeln wie die S. 375 von einem „allgemeinen Baume" sollte man doch heutzutage nicht mehr gegen Diesterwegs sogenannten „allgemeinen Religionsunterricht" ausspielen.

*48. Geschichte der Pädagogik in Biographien, Übersichten und Proben aus pädagogischen Hauptwerken. Von **Robert Niedergesäß,** k. k. Schulrat und Seminardirektor in Wien. 3. Aufl. Mit 41 Porträts. Wien, 1886, A. Pichlers Witwe & Sohn. — IV und 509 S. 6 M., geb. 7 M.

Das Werk bietet, wie die durch die preußischen „Allgemeinen Bestimmungen" von 1872 hervorgerufenen ähnlichen Schriften, „eine in chronologischer Folge geordnete Reihe von Bildern, in denen dem Leser die hervorragendsten Männer der Pädagogik vor Augen gestellt werden und die wichtigsten Epochen in der Geschichte des Volksschulwesens zur Anschauung gelangen sollen." Das geschieht aber in viel

allseitigerer und von konfessionellem Standpunkte aus viel unbeengterer Weise als bei Schorn. Mit der vorchristlichen Zeit beginnend, ist bis herab auf die Neuzeit alles Wesentliche berücksichtigt, und in unparteiischer Darstellung treten heidnische und christliche Pädagogen aller Bekenntnisse und Richtungen bis herab auf Lüben friedlich neben einander. Ausstellungen über teilweise weniger genügende Behandlung des einen und anderen ließen sich mancherlei Art erheben, aber im ganzen wird das Werk seinen Zweck, zur Fortbildung der Schulamtskandidaten zu dienen, recht wohl erreichen, und daß es, zunächst für österreichische Verhältnisse berechnet, auch österreichische Personen und Verhältnisse besonders berücksichtigt, ist ganz natürlich, ohne daß deshalb sein Wert für außerösterreichische Lehrer beeinträchtigt würde.

Als Ergänzung zur Geschichte der Pädagogik und als Mittel zu eingehenderem Studium der Hauptwerke pädagogischer Schriftsteller empfehlen sich folgende Sammelwerke:

*49. Pädagogische Bibliothek. Eine Sammlung der wichtigsten pädagogischen Schriften älterer und neuerer Zeit. Herausgegeben von **Karl Richter.** Leipzig, Siegismund & Volkening, 1869—85. 17 Bde. mit den Schriften von Pestalozzi, Salzmann, Comenius, Montaigne, Rabelais, Fenelon, Francke, Rousseau, Locke, Kant, Campe, Herbart, Vives, mit Einleitungen (Biographien) und erläuternden Anmerkungen versehen.

*50. Bibliothek pädagogischer Klassiker. Eine Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften älterer und neuerer Zeit. Langensalza, H. Beyer, 1870—86. 24 Bände mit den Schriften von Pestalozzi, Schleiermacher, Rousseau, Herbart, Comenius, Francke, Montaigne, Kant, Niemeyer, Basedow, Dinter, Fichte, Iselin, Locke, Jean Paul, Friedrich d. Gr.

*51. Pädagogische Klassiker. Auswahl der besten pädagogischen Schriftsteller. Mit kritischen Erläuterungen versehen. Herausgegeben von **G. A. Lindner.** Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn. 16 Bde. mit Schriften von Comenius, Helvetius, Pestalozzi, Niemeyer, Diesterweg, Dinter, Quintilion, Plutarch, Roger Ascham, Jacotot, Fröbel, Fichte, Vives, Luther, Salzmann.

*52. Ausgewählte Schriften berühmter Pädagogen. Mit Erläuterungen für den Schul- und Privatgebrauch. Paderborn, Schöningh. Mit Schriften von Sailer, Salzmann, Pestalozzi, Overberg, Fenelon, Hieronymus, Augustin, Alkuin 2c.

*53. Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften des 16. und 17. Jahrhunderts. Herausgegeben von **August Israel.** Zschopau, Raschke, 1879—83. — 12 Hefte mit Schriften von Luther, Erasmus, Zwingli, Aretin 2c., Schulordnungen, Kuriosa u. dgl.

An dieser Stelle reihen wir noch ein:

*54. Adolf Diesterwegs Ausgewählte Schriften, herausgegeben von **Eduard Langenberg.** 4 Bände. Frankfurt a. M., Moritz Diesterweg, 1882. 1. Band VI und 400 S.; 2. Band IV und 400 S.; 3. Band IV und 396 S.; 4. Band IV und 396 S. — 15 M.

Neue wohlfeilere Auflage 1890, in 4 Bänden à 3 M. oder in 20 Lieferungen à 60 Pfg.

Mit Umsicht und Geschick hat der Herausgeber, einer der ältesten Schüler Diesterwegs, alle wertvolleren Aufsätze seines Lehrers und Meisters aus den Rheinischen Blättern und den Pädagogischen Jahrbüchern ausgewählt und mit den wichtigeren kleineren Schriften (die Streitschriften und die methodischen Handbücher 2c. ausgenommen) zu

einem Ganzen vereinigt. Was Diesterweg der Pädagogik, der Schule, der Lehrerwelt gewesen ist, das lehren am zuverlässigsten seine Schriften, und da das, was der vielgeschmähte und doch so vortreffliche Mann und Lehrerfreund gewollt und erstrebt hat, noch keineswegs erreicht ist und sein Prinzip freier Entwickelung für alle Zeiten gilt, so vermögen auch heute noch seine Schriften erfrischend und geistweckend auf das jüngere Lehrergeschlecht zu wirken, das die Verlagshandlung gegenwärtig zu einer neuen Jubiläumsausgabe der „ausgewählten Schriften" einladet.

*55. F. A. W. Diesterweg, Rheinische Blätter, mit einer Einleitung: F. A. W. Diesterweg. Ausgewählt und mit Einleitung versehen von **A. Chr. Jessen.** Wien, 1879, A. Pichlers Witwe & Sohn. — XXXIX und 293 S. 2,50 M., geb. 3 M.

Es ist dies eine enger bemessene aber deshalb nicht minder empfehlenswerte Auswahl von 22 wichtigen Aufsätzen Diesterwegs, die nur den Rheinischen Blättern entlehnt sind und denen ein frisch geschriebenes Lebensbild Diesterwegs voransteht.

*56. Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts nach Herbart-Ziller und A. Diesterweg. Gekrönte Preisschrift der Diesterwegstiftung. Von **M. E. Engel.** Berlin, Weidmann, 1887. — VI und 176 S. 2,40 M.

Die Schrift giebt klare und übersichtliche Antwort auf die von der Diesterwegstiftung in Berlin gestellte Preisfrage: „Welche Berührungspunkte bieten hinsichtlich ihrer Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze Herbart-Ziller u. A. Diesterweg?" — indem sie, dem pädagogischen Systeme Herbarts folgend, Diesterwegs Ansichten mit denen von Herbart und Ziller in Vergleich stellt und dabei zu dem Ergebnisse gelangt, daß solcher Berührungspunkte namentlich auf dem Gebiete des Unterrichts ungleich mehr vorhanden sind, als manche vielleicht glauben. Erscheint der Vergleich auch hier und da gezwungen, so ist die Schrift doch eine beachtenswerte Leistung, zumal sie den „neutralen Boden" zeigt, „auf dem sich alle Parteien die Hände reichen sollen."

*57. Adolf Diesterwegs Pädagogik. In systematischer Anordnung und zur Einführung in das Studium der allgemeinen Pädagogik bearbeitet von **Heinrich Scherer,** Schulinspektor in Worms a. Rh. Mit Porträt und Facsimile Diesterwegs. Emil Roth in Gießen, 1890. — VI und 186 S. 2 M.

Die Schrift will gegenüber der Herbart-Zillerschen Pädagogik in der Hauptsache die pädagogischen Ansichten Diesterwegs in systematischer Anordnung und mit Diesterwegs eigenen Worten dem Leser vorführen; sie thut dies denn auch in eingehendster Gliederung des Stoffes auf 96 Seiten und stellt sich somit der vorigen Schrift würdig an die Seite. Voran geht eine Darstellung der geschichtlichen Entwickelung der deutschen Volksschule und Volksschulpädagogik bis auf Diesterweg und eine Skizze von Diesterwegs Leben und Schaffen, während ein Anhang Anmerkungen und Erläuterungen, sowie einen litterarischen Wegweiser für die Fortbildung der Lehrer bietet. Ungern vermissen wir bei der Zusammenstellung der Diesterwegschen Ansichten die Angabe der Quellen; bei gewissen Punkten will man auch wissen, wo sie bei Diesterweg zu finden sind und wo man weiteres

nachlesen kann. Aber auch so ist die Schrift namentlich für jüngere Lehrer eine ganz geeignete Einführung in die Ansichten eines Mannes, dessen unvergeßliche Verdienste um Volksschule und Lehrer lange genug verdunkelt und verdächtigt worden sind.

---

2. Schriften über das Ganze der Schulerziehung und des Schulunterrichts.

Den einen vorzüglichen Platz unter den deutschen Schriften über Pädagogik, Didaktik und Methodik nimmt immer noch ein:

58. Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre für Volksschullehrer von **B. D. Denzel**, Rektor und Inspektor des königl. würtembergischen Seminars zu Eßlingen ꝛc. Erster und zweiter Teil. Dritte verbesserte Auflage. Stuttgart, bei Metzler, 1825 und 1826. (2 Thlr. 7½ Sgr.)

Der erste Teil handelt von folgenden Hauptgegenständen: 1) von der Natur und Bestimmung des Menschen; 2) Grundlinien der Erziehungslehre. In diesem Abschnitt ist von den Arten der Erziehung, von der Verschiedenheit der Geschlechter, von Belohnungen und Bestrafungen, von dem Elementarunterricht, den Gegenständen und den Methoden die Rede.

Der zweite Teil handelt: 1) von dem Wesen, dem Geiste und dem Ziele der Volksschule; 2) von den Ansichten über die Grundverfassung der Volksschule — äußere Ordnung, disziplinarische Ordnung, Mittel zur Erhaltung derselben, Ordnung der Schule in Beziehung auf Zeit, Klassifikation —; 3) von der Organisation des Schulunterrichts nach Gegenstand und Form — allgemeine Grundsätze, die Unterrichtsfächer, der Lehrplan (Kursus der Anschauung, Kursus der Übung); 4) von dem Schulhalten.

Der dritte Teil dieses Werkes ist in vier Abteilungen 1839 in zweiter Auflage erschienen, und L. Wrage hat einen Teil desselben mit vorzüglichem Geschick weiter ausgeführt: „Denzels Entwurf des Anschauungsunterrichts in katechetischer Gedankenfolge ausgeführt. Mit einem Vorworte vom Prälaten Denzel. Erster Kursus, dritte Auflage, groß-8. Altona 1846; zweiter Kursus, zweite Auflage, ebendaselbst.“ 2 Thlr. das Ganze. Der ganze dritte Teil gehört nicht hierher, weil er die methodische Anleitung für den Unterricht in den einzelnen Lehrfächern enthält. Grund und Ziel, Anfangs- und Endpunkt, kurz den Plan des ganzen Werkes, samt den Mitteln zur Ausführung, legt der verehrungswürdige Verfasser in der Einleitung zur vierten Abteilung des dritten Teiles, „Rechenschaft“ überschrieben, dar.

Das Ganze verdient unbedingte Anerkennung und Hochachtung. Dieses ist auch das Urteil des Publikums, wie die drei Auflagen der ersten Teile innerhalb zwanzig Jahren beweisen. Der Verfasser hat mit umsichtigster Prüfung geschrieben, welches schon der Umstand beweiset, daß der dritte Teil erst im Jahre 1836 vollendet wurde, da

doch der erste (wenn wir nicht irren) schon 1816 erschien und es dem Verfasser weder an Gelegenheit zu Beobachtungen und Versuchen, noch an Anerkennung von seiten des Publikums gefehlt hat. Derselbe hat überall ein eigenes Urteil, wie es ihm Erfahrung und Nachdenken diktiert haben. Inbetreff der Methode gehört er der Pestalozzischen Schule an, doch ohne die Einseitigkeit der Pestalozzianer vom Jahre 1809 bis etwa 1825, welche unbedingt alles, was nicht von Burgdorf und Ifferten (Yverdun) ausgegangen war, unbesehens verwarfen und bespotteten. Ohne Zweifel legt auch er auf die sogenannten reinen Übungen noch einen zu hohen Wert. Ganz eigentümlich ist ihm die Ansicht eines in jeder Klasse anzustellenden doppelten Kursus, welche er mit den Namen: Kursus der Anschauung und Kursus der Übung bezeichnet. Die ganze Volksschule zerfällt nämlich nach seiner Einrichtung in vier Klassen und besitzt die Kinder vom sechsten bis zum vollendeten vierzehnten Jahre. Also verweilt jedes Kind zwei Jahre in jeder Klasse. Während nun die untere Abteilung jeder Klasse den Kursus der Anschauung durchmacht, steht die obere in dem Kursus der Übung. Dieses gilt von den drei unteren Klassen. Die obere umfaßt den Kursus der Anwendung für das Leben. Auf den unteren Stufen herrscht also überall der formale, auf der obersten der materiale Zweck vor. Diese Anordnung und Durchführung zeugt von hoher Besonnenheit und Konsequenz. Mittelpunkt des ganzen Unterrichts ist bei Denzel die Religion, deren Wesen er aber mit Recht nicht in Worten und Formeln, sondern in der religiösen Richtung des Gemüts des Lehrers und des Schülers und in der auf das Gute gerichteten Willenskraft beider sucht. So hält er wirklich die richtige Mitte zwischen den Extremen, an deren gegenüberstehenden Endpunkten Dinter und Zeller in Beuggen als die Anführer oder Koryphäen zu betrachten sind. Mehr nach jener Seite neigt Zerrenner, mehr nach dieser Harnisch. Dieses führt uns auf deren hierher gehörige Werke.

59. Grundsätze der Schulerziehung, oder Schulkunde und Unterrichtswissenschaft rc. von **C. C. G. Zerrenner** rc. Magdeburg, bei Heinrichshofen. Zweite Auflage, 1836. (2 Thlr.)

60. Handbuch für das deutsche Volksschulwesen. Den Vorstehern, Aufsehern und Lehrern bei den Volksschulen gewidmet von **Dr. Wilhelm Harnisch.** Dritte, ganz umgearbeitete Auflage. Breslau 1839, bei Graß, Barth und Comp. (1¹/₆ Thlr.)

Der Inhalt des Zerrennerschen Buches ist kurz dieser: Einleitung. 1) Erziehungslehre für Schullehrer; 2) Schulkunde; 3) Unterrichtslehre; a) Didaktik, b) Methodik, allgemeine und besondere: vom Lese-, Schreib-, Rechen-, Sprach-, Raum-, Zeichen- und Gesangunterricht, von gemeinnützigen Kenntnissen, von Sprech- und unmittelbaren Denkübungen; endlich vom Unterricht in der Religion.

Harnisch behandelt den Stoff in folgenden Abschnitten: Erster Teil: Begründung: 1) der Mensch; 2) Erziehung; 3) Unterricht; 4) die Schule. — Zweiter Teil: Ausführung: 1) die Volksschule im Staat; 2) die Volksschule als Staat; 3) die Volksschule als Erziehungsanstalt; 4) die Volksschule als Unterrichtsanstalt; 5) die Volksschule in besonderen Gestaltungen.

Jedes dieser beiden Werke hat seine eigentümlichen Vorzüge; beide haben auch ihre Mängel. Zerrenners Schrift zeichnet sich durch Klarheit und Einfachheit, Harnischs Schrift durch größere Tiefe und Eigentümlichkeit aus. In jener fehlt mitunter die Schärfe des Begriffs, in dieser die Klarheit und Genauigkeit der Darstellung. Schwer wird es zum Beispiel, Zerrenners Begriffe von Lehrform, Lehrmethode, Lehrweg rc. zu unterscheiden; die darüber aufgestellten Erklärungen laufen zum Teil ineinander. Harnischs beide ersten Abschnitte, welche vom Allgemeinen handeln, enthalten mancherlei gewagte, unbestimmte, unklare und schielende Urteile. Manches muß selbst zu den Sonderbarkeiten, wo nicht zu dem Gesuchten, gerechnet werden. Dagegen sind die Abschnitte, welche von der Methode der einzelnen Unterrichtsgegenstände handeln, fast durchgängig vorzüglich zu nennen. Daraus folgt, daß beide Werke mit prüfendem Geiste studiert werden müssen. Ich bin zwar sehr weit entfernt, unsern Volksschullehrern die Anmutung zu stellen, sich über diese, um das Schulwesen hochverdienten Männer zu stellen; aber diese gerechte Anerkennung darf doch keinen von dem Streben nach unbedingter Klarheit und Wahrheit abhalten. In Sachen des Schulwesens gilt keine Autorität unbedingt. Nur der junge Mann, oder vielmehr jeder, welcher nicht aus den Quellen geschöpft hat, sondern nur die Urteile kennt, welche andere über namhafte Schriftsteller fällen, hüte sich vor unbedingten, noch mehr vor absprechenden Urteilen. Er sage nicht: das ist so, sondern: der und der sagt, daß es so und so sei; ich habe es vom Hörensagen oder Sagenhören und vom Lesen.

61. Erziehungslehre im Geiste des Christentums.*) Ein Handbuch für Schullehrer und Schulpräparanden von **Joh. Bapt. Hergenröther** rc. Zweite, verbesserte Aufl. Sulzbach, bei Seidel, 1830. (1 Thlr. 20 Sgr.)

---

*) „Im Geiste des Christentums", nicht nach dem Buchstaben, schön und gut; der Geist des Christentums ist das allgemeine Menschentum; „das wahrhaft Menschliche ist", wie Rosenkranz sagt, „auch das wahrhaft Christliche". Also damit wären wir einverstanden, nicht mehr aber mit einer sogenannten „christlichen Pädagogik" in dem Sinne, welchen das Wort in dem Munde und Kopfe derer hat, welche es gebrauchen, und in dem es etwas anderes, versteht sich Besseres, Höheres, als alles andere, was bisher Erziehung genannt wurde, ja das allein Richtige, gegen welches alles andere geradehin zum Verderben führt, bedeuten soll. Dagegen sträuben wir uns aus pädagogischen Gründen und verwerfen den Ausdruck. Wer von christlicher Pädagogik spricht, versteht unter Christentum nicht den Inhalt der allen christlichen Parteien und Richtungen gemeinschaftlichen Lehren und den Geist derselben — denn in diesem Sinne ist eben das Christentum das allgemeine Menschentum, der Humanismus — sondern er versteht unter Christentum ein spezifisches Christentum, eine Spezialität, eine Konfession, das Luthertum, die Lehre der Calviner, der Römischkatholischen rc. Was in der Erziehung nützlich und gut sei, sagen wir nun, hat keine dieser Konfessionen, sondern hat allein die Pädagogik zu entscheiden. Und aus pädagogischen Gründen verwerfen wir die Erziehung der Kinder, der Schulkinder, nach dieser „christlichen Pädagogik".

Die Elementarschule hat den Grund der allgemeinen Menschenbildung zu legen, auf welchem alles andere, was Bildung heißt, auferbaut werden kann und soll. Die Elementarschule ist eine allgemeine Menschenbildungsanstalt, sie hat es nicht mit der Bildung zu einzelnen Bestimmtheiten und Spezialitäten zu thun, der Gedanke, was die Kinder im Leben einst werden, wozu sie sich bestimmen werden, bleibt der Schule fern; sie hat es daher in der religiösen Bildung nicht mit einer Spezialität des Christentums, nicht mit der

Wie Graser, so ist Hergenröther, ehemals Seminardirektor in Würzburg, nunmehr Stadtpfarrer in Bamberg, Katholik. Beide gehören zu den weitherzigen, entschieden freisinnigen Männern, sind

---

Lehre der Lutheraner, der Mennoniten, Herrnhuter, Deutschkatholiken zc. zu thun, sondern mit der allen Parteien gemeinsamen Lehre, d. h. mit dem Geiste des Christentums. — Man bedenke ferner die folgenden pädagogischen Grundsätze und Zwecke:

a) Nur das der gebildeten Menschheit der Gegenwart Gemeinsame oder das allgemein Wahre, das allgemein für wahr Gehaltene, nicht das bloß von einer Partei für wahr Erachtete, gehört zum Bildungsstoff der Jugend, alle Partei- oder die sogenannten religiösen Unterscheidungslehren sind kein Gegenstand des Jugendunterrichts in der Elementarschule; „man soll den Kindern nicht von Hadersachen sagen" (Luther); nichts von dem, was die Menschen voneinander trennt, darf in der Volksschule gelehrt werden;

b) die Kinder sollen zur Eintracht und Gemeinschaft, sollen im Gefühl und Bewußtsein der Einheit mit dem gesamten Menschengeschlecht erzogen werden; von Hause aus kennt auch das Kind nichts anderes, es schließt sich in Unbefangenheit an jedes andere Kind an, Gründe der Absonderung und Unterscheidung von andern um der Lehre willen kennt es nicht und soll es nicht kennen; wo es der Fall ist, da ist dieser, aus pädagogischen Gründen für verderblich zu erklärende Unterschied in die Kindesseele hineingetragen; es gehört nicht zur natürlich-gesunden, sondern zu der künstlich-gemachten Pädagogik (in diesem Sinne sagt eine Naturfrau, Bettina von Arnim, daß nichts widerwärtiger sei als ein gebildeter Mensch — erklärte Goethe, daß ihm das Kreuz ebenso verhaßt sei als der Knoblauch — sprach Schiller das große, tief zu beherzigende Wort: er bekenne sich zu keiner Religion [Konfession] aus Religion); die Kinder sollen darum, um der praktischen Humanität willen, auch nicht abgesondert in Luther- oder in Calvinschen Schulen, sondern in derselben allgemeinen Elementar- oder Volksschule erzogen werden; den Geistlichen der verschiedenen Konfessionen ist, so lange diese existieren, die Einführung in eine derselben zu überlassen, die allgemeine Volksschule gehet dieses nicht das Geringste an;

c) nur auf diesem Wege ist die Erziehung zu einträchtiger, nationaler Gesinnung zu ermöglichen; die Realisierung des großen Gedankens einer deutschen Einheit hängt weit weniger von der Einheit der Verfassung, der Gesetze und äußeren Einrichtungen, als von der Einheit im Gefühl und in der Gesinnung der Vaterlandsgenossen ab; diese Einheit aber ist ein reines Luftschloß, so lange die Erwachsenen den gesamten Schwerpunkt ihres Gedankensystems und Lebens z. B. in Rom, nicht im Vaterlande erblicken, so lange man die Kinder als zum Luthertum, Calvinismus, Römertum prädestinierte Wesen voneinander absondert; die Kinder sind aber zu nichts anderem als zu allgemeiner, thätiger Menschenliebe, zur Liebe zu allen, mit welchen sie verkehren, ohne jedweden Unterschied des Standes, des Vermögens, des Glaubens und anderer gemachten Dinge zu erziehen u. s. w. —

Dieses sind einige der Gründe (der äußeren Vorteile ist gar nicht gedacht worden), warum wir aus pädagogischen Gründen, welche in der Erziehung allein maßgebend sind, und weshalb alle, welche noch andere als pädagogische Gründe in der Erziehung geltend zu machen die Geneigtheit haben, von der Gesetzgebung und Regierung in Erziehungsangelegenheiten fern zu halten sind, die betonte „christliche Pädagogik" verwerfen müssen. Um näher anzudeuten, was wir hier meinen, nennen wir zwei Schriften, in welchen diese spezifisch-christliche Pädagogik spukt und sich, ungeachtet alles Demutgeschwätzes, so spreizt, daß einem gesunden Menschen solche Lektüre ganz unerträglich wird (man denke an Goethe, Schiller, Lessing, Novalis)! Beiträge zur christlichen Pädagogik von Ludwig Völter zc. Heilbronn, 1846 (15 Sgr.), und eine Schrift vom Diakonus Wölbling in Weißenfels, bevor- und befürwortet von Harnisch, Materialien zum Unterricht im Christentum enthaltend. Das opus ist mir abhanden gekommen; es verbreitet teilweise ganz gemeinen Aberglauben.

Wer mehr über diesen wichtigen Gegenstand lesen will, greife zu dem

darum beide auch von den Männern der ultramontanen Reaktionspartei aufs heftigste angefochten worden. Die Schrift von Hergenröther atmet einen vortrefflichen Geist, den Geist des lauteren, reinen Christentums. Ihre Hauptkapitel sind diese: I. 1). Was ist die Erziehung und was soll sie leisten? 2) Welcher Mittel bedient sich die Erziehung? 3) Allgemeine Eigenschaften des Erziehers. II. 1) Bildung des Körpers. 2) Bildung des Geistes. 3) Bildung des Herzens. III. 1) Stoff und Form des Volksunterrichts. 2) Die Schule und der Schüler. 3) Der Schullehrer und seine Verhältnisse.

---

38. Bande der Rheinischen Blätter 1848. Bei Gelegenheit habe ich einmal gesagt, daß wir in der Methodik des Religionsunterrichts in der Schule seit 50 bis 70 Jahren Rückschritte gemacht hätten. Die (von den Christianern geschmäheten) Philanthropen waren nämlich auf dem richtigen, humanistischen Wege, von dem wir durch den „christlichen Staat" abgekommen sind. Man vergleiche die durch die beiden pädagogischen Zeitschriften: die Berliner Monatsschrift von Nicolai, Biester, Gedike 2c. und das Braunschweigsche Journal von Campe 2c. verbreiteten Grundsätze mit denen der Herren Völter, Wölbling und Konsorten und — nicht der Lutheraner, der Calvinist, der Katholik, der Herrnhuter 2c., sondern der Pädagoge urteile! — Als Beleg des eben ausgesprochenen Urteils und zur Nachricht, wie man schon 1789 über den besprochenen Gegenstand dachte, folgendes aus dem Braunschweigschen Journal 1789, 1. Band, Seite 500, worin dem allgemeinen, nicht-konfessionellen Religionsunterricht in der Schule das Wort geredet wird:

1) „weil nicht der Schullehrer, sondern der Kirchenlehrer den Beruf hat, Kirchen- oder Sektenmitglieder zu bilden;

2) weil in Schulen und von Schullehrern nichts gelehrt werden soll, was nicht anwendbar oder praktisch, d. i. von der Art ist, daß es dem Menschen als Menschen und dem Bürger als Bürger für sich oder für andere zu statten kommen kann — zu welcher Art die kirchlichen Unterscheidungslehren bekanntlich nicht gerechnet werden können;

3) weil die dadurch in den Schulen bewirkte Absonderung des Wesentlichen von dem Außerwesentlichen in der Religion das beste und sicherste Mittel ist, die Glieder der verschiedenen Konfessionen und Sekten duldsam und verträglich gegeneinander zu machen, weil sie nunmehr begreifen werden, daß sie alles, was wirklich zur Religion gehört und nicht kirchliche Satzung ist, miteinander gemein haben;

4) weil der Schullehrer als Schullehrer kein Theologe, sondern nur ein Christ zu sein braucht;

5) weil hierdurch das Mißtrauen der Kirchenlehrer gegen die Schullehrer in Ansehung der verlangten Orthodoxie der letzteren 2c. wegfallen würde;

6) weil, wenn zu dieser nötigen Grenzscheidung zwischen Schule und Kirche nicht bald geschritten wird, die selbstdenkenden und gewissenhaften Männer — also gerade diejenigen, deren die Schule am meisten bedarf — sich vom Schulstande immer mehr aus edler Gewissenhaftigkeit zurückziehen und das große Geschäft, Menschen und Bürger zu bilden, den ungeschickten oder unreinen Händen stumpfer und unredlicher Nachbeter überlassen werde." —

Eberhard v. Rochow im Jahre 1799, neue Berliner Monatsschrift 1. Band, Seite 471: „Wo mich nicht alles trügt, ist der zu frühe Gebrauch der Katechismen in den Schulen, welcher den Verstand der Kinder verwirrt, die schädliche Idee veranlaßt: im Auswendiglernen nicht-verstandener Worte bestehe die Religion, und welcher ihnen daher in der Folge das Religiöse verdächtig und zum Ekel macht, eben die Quelle der so weit herrschenden Immoralität. Und ich halte mich zu dieser Äußerung umsomehr berechtigt, da Erfahrung von fast 30 Jahren an Hunderten von Kindern mich belehrte, daß, wenn beim Unterricht junger Kinder eine natürlich näher zum Zweck führende Methode gewählt wird, solche Kinder dann auch im ganzen besser geraten." —

Zu den vorzüglich gelungenen Darstellungen rechnen wir besonders die Anleitung zum Zergliedern der Lesestücke. Empfehlenswert ist die ganze Schrift nicht bloß katholischen, sondern auch evangelischen Lehrern.

62. Zehn Jahre aus meinem Schulleben, in Mitteilungen aus dem Gebiete des Unterrichts- und Erziehungswesens in Briefen von einem vormaligen Schulmanne (**Hergang**, Diakonus in Budissin). Drei Bände. Sulzbach, bei Seidel, 1833—36. (4 Thlr. 20 Sgr.)

Nach dem Titel zu urteilen, sollte eine Beschreibung des pädagogischen Wirkens eines (wahrscheinlich sächsischen) Schulmannes vorliegen. Dieses ist aber nur zum Teil der Fall. Dagegen teilt der Verfasser in Briefen, folglich in leichter Manier, Ansichten über Unterrichts- und Erziehungsgegenstände mit, in der Regel an neu erschienene Werke anknüpfend. Man bewundert die Belesenheit des Verfassers, durch welchen man den Inhalt vieler Schriften, die alle zu sehen nicht leicht jemand die Gelegenheit haben wird, kennen lernen kann. Alle drei Teile enthalten 27 Briefe. Ein Register erleichtert das Auffinden des einzelnen. Empfehlenswert für Schullehrerbibliotheken.

63. Schulpädagogik. Ein Handbuch zur Orientierung für angehende Lehrer und zur Beachtung für junge Theologen als künftige Schulrevisoren. Verfaßt von **C. Barthel** (jetzt katholischer Schulrat in Liegnitz). Zweite, umgearbeitete Auflage. Lissa und Gnesen, 1845, Günther. (339 S. 25 Sgr.)

I. Die Erziehungskunde. II. Die Unterrichtskunde. 1) Didaktik. 2) Methodik. Die Lehrgänge in den Unterrichtsgegenständen der Volksschule. III. Die Schulkunde.

Das Buch ist vom Standpunkte der katholischen Weltanschauung aus geschrieben. Dieses nimmt gegen dasselbe ein. Man soll die Kinder zu Menschen, zu wahren Menschen erziehen, nicht zu kleinen Lutheranern, kleinen Calvinern, kleinen Römisch- oder Deutschkatholiken. Solches überläßt die Humanitätsschule den Eltern und dem Klerus der verschiedenen Kirchenparteien. Ein Schulschriftsteller soll darum auch nicht auf einem Parteistandpunkte stehen. Doch das sind Streit-, wo nicht gar ketzerische Sätze. Und es wird wohl noch eine Weile dauern, bis sie Eingang finden. Sehen wir darum zu, wie der Verfasser übrigens seine Sache gemacht hat. Da müssen wir sagen, daß er für katholische Seminaristen und katholische Theologen ein ganz gutes Buch geliefert hat, und deswegen nennen wir es hier. Zwar steht es im erziehenden Teile der Schrift von Sailer nicht gleich und in dem unterrichtlichen fehlt alle Originalität. Der Verfasser hat aber gut gesammelt, das Praktischeste und Leichteste ausgewählt, und er stellt es übersichtlich zusammen. Den Lesern wird nicht viel Kopfzerbrechens zugemutet, in der Regel sagt der Verfasser kurz, was das Rechte sei und was der Lehrer thun müsse. Das Buch ist Hausbackenbrot, „Überflieger" wird es nicht bilden. Kurz, es ist mehr für katholische Lehrer, welche an die Tradition und an über ihnen stehende, mehr oder weniger untrügliche Autoritäten gewöhnt sind, als für evangelische, welche nicht bloß das Rechte thun, sondern auch wissen wollen, warum und wie.

[In vierter Auflage (Breslau, Günther 1869; 404 S. 3 M.) ist die Schrift von G. Wanjura, Regierungs- und Schulrat, bearbeitet worden; die fünfte ist 1872 erschienen.] K. R.

64. Handbuch für Schul- und Hauslehrer, oder diejenigen, die es werden wollen. Vier Bände, zweite Auflage. Neustadt a. d. O., bei Wagner, 1820. Auch unter dem Titel: Kleine Reden an künftige Volksschullehrer vorzüglich zur Beförderung der Weisheit in Lehre und Leben. Ein Erbauungsbuch für nicht ganz ungebildete Schullehrer. (Von **Dinter.**) (2 Thlr. 20 Sgr.)

Eine von den vielen ausgezeichneten Schriften Dinters, voll Begeisterung für die ihm heilige Sache der Erziehung und des Unterrichts. — Anweisung zur Lebensweisheit und Erbauungsbuch zugleich. Eines mehreren bedarf es für den nicht, der Dinter'n kennt, der, wie sie sagen, „kein Christ war“.*)

65. Die vorzüglichsten Regeln der Pädagogik, Methodik und Schulmeisterklugheit. Von **Dinter.** Siebente Auflage. Neustadt a. d. O., bei Wagner, 1829. (7½ Sgr.)

Durchweg klar, bestimmt, alles Wesentliche enthaltend, praktisch. Vorzüglich zum Leitfaden beim dialektischen Unterricht der Seminaristen geeignet, aber auch zur Selbstbelehrung noch zu empfehlen.

66. Handbuch der Unterrichtskunst nach der bildenden Methode für Volksschullehrer, von **Dr. H. Stephani,** Kirchenrate 2c. Erlangen, bei Palm, 1835. (1 Thlr.)

67. Handbuch der Erziehungskunst nach der bildenden Methode für Volksschullehrer, von demselben. Ebendaselbst, 1836. (20 Sgr.)

Der seiner Zeit in den Ruhestand versetzte Herr Verfasser hat trotz seines hohen Alters diese Werke noch hervorgebracht. Während seines ganzen Lebens ist er auf dem Gebiete der Pädagogik sehr thätig gewesen, und seine Verdienste um dieselbe sind unleugbar mannigfaltig und groß. So gern man es anerkennt, so ungern bemerkt man es, daß er selbst dieselben unmäßig überschätzt. In der Vorrede der ersten der vorliegenden Schriften macht er es Pestalozzi und Niemeyer förmlich zum Vorwurfe, daß sie teils unabsichtlich, teils absichtlich die

*) Freunden von pädagogischen Reden können wir noch die nun schon alten, aber mit nichten veralteten Schulreden von Herder (in seinen sämtlichen Werken), in welchen man die richtigsten Ansichten und goldene Sprüche findet, empfehlen. Überall leiht der treffliche Mann dem rationellen Unterricht seine beredte Zunge; einen entschiedeneren Feind alles Gedächtniskrames giebt es nicht. „Alles sogenannte Denken in die Gottheit hinein ist Trug und Spiel, die ärgste Schwärmerei, die sich nur selbst nicht dafür erkennt. All unser Denken ist aus und durch Empfindung entstanden, trägt auch, trotz aller Destillation, davon noch reiche Spuren. Die sogenannten reinen Begriffe sind meistens reine Ziffern und Zeros von der mathematischen Tafel, und haben, platt und plump auf Naturdinge unserer so zusammengesetzten Menschheit angewandt, auch Ziffernwert.“ — Alle studierenden Jünglinge sollten die trefflichen Paränesen von Friedemann (6 Teile) in der Hand haben. Beiläufig seien noch genannt:

Schulreden und pädagogische Abhandlungen von **A. Diesterweg.** Crefeld 1832, Funcke, jetzt bei Velhagen und Klasing in Bielefeld. — Manuskript für Freunde, enthaltend neun Reden, vier Abhandlungen und Diesterwegs Verteidigung vor dem Zuchtpolizeigericht in Düsseldorf. (364 Seiten. 1 Thlr.)

Schuld trugen, daß „seine bildende Methode“ sich nicht weiter verbreitet habe. Und doch wird kein vorurteilsfreier Kenner der Sache Anstand nehmen, den beiden Angefochtenen einen höheren Rang anzuweisen, als dem Verfasser, der mehr auf dem begriffsmäßigen als anschaulichen Standpunkte steht, also, wie Zerrenner, mehr der Rochowschen als der Pestalozzischen Schule angehört.

Die beiden vorliegenden Schriften haben ihren Wert. Mit überzeugenden Gründen bekämpft er den Schlendrianismus und Mechanismus im Unterricht; er erteilt eine Menge wichtiger Ratschläge und Winke; er erwärmt für Erziehungs- und Unterrichtsangelegenheiten, und die Darstellung ist überaus deutlich und bestimmt. Aber man kann weder von allen seinen Voraussetzungen inbetreff der Lebensverhältnisse, noch seinen Ansichten von der Menschennatur, noch seinen Mitteln unbedingt beistimmen. Dieses gilt in höherem Grade von der Erziehungs-, als von der Unterrichtslehre. In letzterer ist der Herr Verfasser mehr auf seinem Gebiete. Um nur noch eines anzudeuten, so wird doch wohl von allen anderen Pädagogen (C. A. Zeller ausgenommen) die Selbstgesetzgebung der Schüler und die Handhabung der Schulpolizei durch sie selbst in einem von ihnen errichteten Friedensgerichte mit Recht verworfen. Beide Schriften setzen daher, wenn sie nicht zu mancherlei Verirrungen Veranlassung geben sollen, ein reifes Urteil voraus.*) Die erste handelt von der Unterrichtskunst, dem Unterrichtsstoffe und der „bildenden Methode“, wie der Verfasser die seinige ausschließlich nennt, zuerst im allgemeinen, dann im besonderen, die zweite in ähnlicher Weise von der Erziehungskunst, jene in zwölf, diese in sieben Vorlesungen an Volksschullehrer.

68. Leichtfaßliches Handbuch der Pädagogik für Lehrer, gebildete Eltern und Schulfreunde. Von **J. Th. Scherr** 2c. Erster Band. Beobachtungen über den Entwickelungsgang des Menschenwesens, Mitteilungen aus der Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre. Zürich, bei Orell 2c., 1839 (2 Thlr.). Zweiter Band. Der Unterricht in der Primarschule. Stufenmäßig geordneter, vollständiger Unterrichtsstoff für alle Lehrfächer und spezielle, direkte Lehrmethode. Zürich, 1843 und 1844. (2 Thlr.)

Der Titel nennt die Hauptabteilungen des Inhalts. In der ersten teilt der Verfasser eigene Beobachtungen und die Bekenntnisse seiner Seminaristen mit; in der zweiten Nachrichten über die alten Hebräer und Griechen bis zu den Männern der Gegenwart herab. Die ausführlichsten Nachrichten giebt er über die Schweizer Kantone. In der dritten Abteilung handelt er die allgemeinen Begriffe, die häusliche und die Schulerziehung, die allgemeine und besondere Methodik ab.

---

*) Stephanis höchstes Prinzip der Erziehung heißt: Behandle deinen Zögling als ein freies Wesen, welches seinen Willen stets nach den Vorschriften der Vernunft selbstthätig gebrauchen soll, wie es seine höchste Bestimmung erfordert! Ihm stellen wir dieses Prinzip entgegen: Behandle deinen Zögling als ein unfreies Wesen, das in frühen Jahren durch Beispiel, Sitte und Gewöhnung zum Rechten und Guten angeleitet, später mit Bewußtsein durch Unterricht zum selbständigen Denken und zur sittlichen Freiheit erzogen werden soll, und zwar weniger durch Unterricht und Belehrung, als durch Sitte und Beispiel.

Es ist kein wissenschaftliches Werk, was auch schon der Titel besagt; es enthält einen Reichtum anregender Mitteilungen. In früheren Zeiten konnten solche Bücher gar nicht geschrieben werden. Sie charakterisieren die größere Lebendigkeit des Jetzt gegen früher. Gelehrten Fachmännern und Systematikern gefallen sie nicht; desto mehr aber denen, welche in der Gegenwart leben. Es giebt nur zwei Arten lebendiger Wirksamkeit: die auf die Natur und die auf die Gesellschaft. Der Lehrer ist durch seinen Beruf auf letztere gewiesen. Auf etwas muß man doch wirken wollen. Nach Schiller bleibt dem Menschen nur die Wahl zwischen Glauben und Genießen (beides ist nach ihm unvereinbar), oder Seelenfrieden und Sinnenglück. Wir würden sagen: Zweierlei will der tüchtige Mensch: wirken und glücklich sein, was sich nicht notwendig ausschließt. Man kann und soll durch Wirken das höchste Glück empfinden. Und wenn man auf eines von beiden verzichten muß, so muß man das Glück fahren lassen. Aufs Wirken nach bester Überzeugung verzichtet der Mensch nur mit dem Untergang seines besseren Ich. Also — wenn es sein muß — entweder, oder. Gemeine Naturen halten den, dessen äußerer Glücksstern untergeht, für einen Phantasten oder einen Dummkopf; sie wissen sich unter allen Umständen oben zu erhalten, sie segeln heute mit dem servilen, morgen mit dem liberalen Winde, „sie sind gerichtet“.*)

Der zweite Band führt dem Lehrer den Unterrichtsstoff, auf die verschiedenen Schuljahre verteilt, in aller Ausführlichkeit vor, so daß der Lehrer in ihm alles vorfindet, was er braucht. Die Anwendung der übrigen Schulschriften des Verfassers wird dabei die besten Dienste leisten, obgleich sie nicht absolut nötig ist. In dem Rechenunterricht sind die süddeutschen und schweizerischen Münzen und Maße gebraucht. Die ganze Anleitung ist nicht nur sehr populär, sondern bekundet auch überall das praktische Geschick und den hellen Geist, den wir an dem Verfasser kennen und hochachten. Lehrer, welche in keinem Seminar gebildet sind und zur alten Garde gehören, können durch diese Primarschule sofort auf die rechte Bahn gebracht werden.

69. Erfahrungen und Ansichten über Erziehung und Unterricht. Vom Regierungs- und Schulrate **v. Türk.** Berlin 1838, bei Natorff. (280 Seiten. 1 Thlr. 10 Sgr.)

1) Die früheste Erziehung von der ersten physischen bis zu der Bildung in den Kleinkinderschulen; 2) die in der zweiten Lebensperiode,

*) Möchte man — wer kann diesen Wunsch unterdrücken, wenn man an ihre Briefe, ihre Adressen 2c. denkt — von unseren Gelehrten sagen können, was Cormenin (in seinem Buch: der Redner, elfte Ausgabe. Leipzig, 1843, Weber, Seite 453) von Arago aussagt: „Sie, Arago, wußten sich durch seltene und fast heroische Anstrengung von der servilen Abhängigkeit frei zu halten, in welcher die Staatsgewalt so viele herrliche Geister und edle Charaktere hält (?), und Sie wollten lieber bei uns bleiben, statt sich in den Boudoirs am Hofe zu den Füßen eines Prinzlein zu setzen oder Ihr Vaterland in Gesellschaft von Unterdrückern der Freiheit zu regieren.“ Wissen, welches sich mit Knechtsinn, Stellenjagd, Titelsucht und anderen gemeinen Leidenschaften verträgt, ist nichts weniger als wahres Wissen. Achtung und Ehre dagegen dem gesunden Sinn, freien Sinne unseres Handwerkerstandes, der Maschinenbauer!

vom siebenten bis vierzehnten Lebensjahre; 3) Erziehung der weiblichen Jugend; 4) Einrichtung der Armenfreischulen; 5) Erziehung und Unterricht in der Periode vom vierzehnten bis zwanzigsten Jahre; 6) von öffentlichen und Privat-Erziehungsanstalten; 7) von der Bildung und den Verhältnissen der Lehrer an öffentlichen Schulen. Anhang: Mein Verhältnis zu Pestalozzi und sein Einfluß auf meine Lebensrichtung. Briefe von Pestalozzi.

Aus dieser Andeutung des Inhalts geht hervor, daß Herr von Türk seine Ansichten über alle Hauptzweige der öffentlichen Erziehung und des Unterrichts ausspricht. Es ist ein Veteran unter den Erziehern, aus der Pestalozzischen Schule hervorgegangen und dieser Richtung im wesentlichen treu geblieben. Durch die Stiftung zweier Waisenhäuser hat er sein Andenken verewigt, und durch seine warme Fürsorge auch für das äußere Wohl der Lehrer schlägt ihm deren Herz entgegen. Das Wohl des Schulwesens hängt nicht zuoberst vom Administrieren und Regieren ab. Wie „ohne Liebe kein Frühling wiederkehrt und kein Wesen Gott preiset", so erblühet auch der Schule ein neuer Frühling nur durch die Liebe zu ihr und die thätige Fürsorge für die Lehrer. Nur solche sind wirkliche Schul- und Lehrerfreunde — wie v. Türk. Der edle Mann starb 1846. Friede seiner Asche!

70. Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde. Herausgegeben von **B. C. L. Natorp.** Drei Bändchen. Essen, bei G. D. Bädeker, 1811—1815. (3 Thlr. 15 Sgr.)

Die Aufführung der nach unserem Ermessen praktisch-bedeutendsten Schriften würde eine Lücke haben, wenn wir des Natorpschen Briefwechsels nicht erwähnen wollten. Der Name dieses mit Recht hochverehrten Mannes hat einen guten Klang. An der Spree wie an der Ems und in ganz Westfalen hat das Elementarschulwesen seinen Aufschwung und seine still-energische Entwickelung zum Teil seiner Liebe und Sachkenntnis zu verdanken. Unter den praktischen Lehrern und einsichtsvollen Schulinspektoren, welche die jetzige Gestaltung des Schulwesens herbeigeführt haben, gehört Natorp in die vorderste Reihe. Zu so tief eingreifender Wirkung hat die vorliegende Schrift, wovon der erste Band in der ersten Auflage im Jahre 1811 erschien, ungemein viel beigetragen. Sein segenreiches Wirken dauerte bis 1847.

71. Erfahrungen und Ratschläge aus dem Leben eines Schulfreundes. Zunächst für die Volksschullehrer des Regierungsbezirks Merseburg, in der Provinz Sachsen, zusammengestellt und denselben gewidmet von **Ch. Weiß,** Schulrat in Merseburg. Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. Erster Band 1843. Zweiter Band 1839. Dritter Band, Halle 1844. Vierter Band 1845. Halle, bei Schwetschke. (Alle vier Bände 3 Thlr. $7^1/_2$ Sgr.)

Nach des Verfassers Ansicht steht unser Schulwesen jetzt auf der Stufe der Mittelmäßigkeit und nicht höher. Das alte Herkommen, die dreihundertjährige Versteinerung ist zwar überwunden, aber noch fehlt viel an der Erreichung der rechten Höhe. Wir dürfen uns mit dem gegenwärtigen Zustande nicht für befriedigt erklären. „Unzufriedenheit ist das Glück des Weisen, aber Zufriedenheit die Strafe des

Thoren.“ Der Verfasser giebt Winke und Ratschläge, wie wir weiter kommen. Er beschreibt darum eine Schule, wie sie sein soll, äußerlich und innerlich, und wie manche wirklich sind. Dann geht er zu den einzelnen Unterrichtsgegenständen über. Statt der grammatischen Zergliederung der Sätze (Subjekt, Prädikat oder gar Selbststand, Beistand ꝛc.) empfiehlt er die logische, sachmäßige, die er Konstruieren der Sätze nennt. Der Verfasser hat recht. — Nachher erteilt er Ratschläge anderer Art, z. B.: „Benutze die dir selbst zu Gebote stehenden Mittel, ehe du fremde Hilfe in Anspruch nimmst, und auch dann laß die Hilfe des gesetzlichen Zwanges die letzte sein!“ Dies sagt ein Regierungsschulrat. Hoffentlich sagen sich das die Lehrer auch selbst, denn: Selbst ist der Mann. Dann warnt der Verfasser vor der Teilnahme an dem Streben nach der sogenanten Emanzipation des Schulstandes, welche er, nicht ganz richtig, mit dem Streben nach der Trennung der Schule von der Kirche identifiziert. — Jede wahre Emanzipation geht von innen heraus.

Der zweite Band dieser Erfahrungen bekundet ihren Verfasser als einen der ausgezeichnetsten, seltensten Kenner des Schulwesens. Auf jeder Seite erkennt man den forschenden, erfahrenen Denker. Nach Art derer, die aus der Schule Kants hervorgegangen, zu welcher auch Herr Weiß sich bekennt, macht er alles durchsichtig klar, und doch ist seine Welt- und Menschenanschauung nichts weniger als abstrakt rationalistisch, d. h. im vulgären Sinn rein verständig und gemütlos, und wer diese Merkmale in jenen Begriff hineinlegte, kann hier seines Irrtums gewahr werden. Herr Weiß legt es recht eigentlich auf die Gemütsbildung an, nur nicht im gemeinen und oberflächlichen Sinne dieses so oft schnöde mißbrauchten Wortes, sondern nach der tieferen Erfassung des Wesens der menschlichen Natur. Der Herr Verfasser liebt psychologische Nachweisungen und Begründungen, er will durch sie den Lehrer befähigen, Erfahrungen zu machen. Dadurch will er ihn anleiten, den Schüler das Beobachten zu lehren, weil nur das Beobachtete begriffen werde. Trefflich ist außerdem die Nachweisung, wie der Lehrstoff erziehend wirke. Zu dem Ende bespricht er die Hauptgegenstände des Unterrichts der Volksschule und handelt zuletzt vom Lehrer.

Wie Goethe von Schiller in höchster Anerkennung sprach: „Das ist eine Natur“, so kann und muß man von diesem zweiten Teile Weiß' sagen: Das ist eine Schrift, nämlich ein Werk, das von keinem seiner Art überragt wird, vielmehr alle überragt. Wer durch sie nicht zu richtigen Ansichten über das Wesen des Unterrichts und der Menschennatur gelangt, nicht zu besonnenem Thun: der lege das Schulszepter nieder und ergreife den Hirtenstab, um Schafe zu hüten. Es ist eine sublime Schrift. Wer sie nicht kennt, eile herbei! Sie gewährt einen lang anhaltenden Labetrunk, es ist ein Urquell.

Einige durchzudenkende Sätze: 1) „Der Schulunterricht ist eine der Vernunft gemäße Anleitung und Gewöhnung zu einem durch geordnete Selbstthätigkeit selbständigen Erkennen.“ Aus der Praxis heraus möchte man zu meinen versucht werden: Unterrichten heißt vorsagen —

Unterrichten heißt auswendig-lernen-lassen — Unterrichten heißt: zum Nachsprechen unverständlicher Sätze anleiten — Unterrichten heißt: mechanisch abrichten — Unterrichten heißt: dumm machen und um den Gebrauch der Sinne bringen u. s. w. — 2) „Der Unterricht muß zunächst auf Gemütsbildung des Zöglings, als sein wesentlichstes Ziel, hingerichtet sein." Dies ist nach Weiß das einzige Grundprinzip für den gesamten Volksschulunterricht. Es ist ein psychologisch-formaler Ausdruck. Welches ist sein psychologischer Gehalt? „Der Unterricht muß, behufs der Gemütsbildung, überall nur beobachten lehren und nur Beobachtetes begreifen." 3) „Der Unterricht kann nur dann mit Recht erziehend heißen, wenn er als solcher, durch die Belehrung selbst und ohne etwas anderes zu thun als zu belehren, den Sinn für das Rechte und Gute und den Trieb darnach zu erregen weiß, so daß der Schüler in dem Maße zugleich besser wird, in welchem er mehr lernt."

Diese inhaltsvollen Sätze sollen nur den Hunger nach der trefflichen Geistesnahrung reizen. Denn kein anderes elementares Werk enthält eine so tiefe psychologische Begründung, kein anderes weiset so die sittliche Seite des Unterrichts nach. Herr Weiß macht den Lehrer zum psychischen Beobachter, zum denkenden Künstler. Er führt ihm den psychischen Prozeß vom Empfinden zum Anschauen und Beobachten durch die Aufmerksamkeit, vom Anschauen durchs Reflektieren zum Vorstellen, vom Vorstellen durchs Abstrahieren zum Denken vor. Genug, es ist eine Meisterschrift, durch welche die, welche meinen, der Elementarunterricht bedürfe keiner psychologischen Begründung, und für Elementarlehrer sei triviales Geschwätz das Beste, eines Besseren belehrt werden können. Zu ihrer eigenen und zu unser aller Schande wagen es jetzt noch Schulleiter und Schulinspektoren u. s. w., öffentlich zu behaupten, der Elementarunterricht bedürfe keines Studiums und sei desselben nicht wert. Solchen wollen wir unseren Weiß vorhalten.

Die inzwischen erschienenen beiden letzten Bände sind, wie man leicht schließen kann, wertvolle Schriften, aber sie stehen den beiden ersten nach. Der dritte behandelt sehr umständlich (405 Seiten) das dritte und fünfte Hauptstück des Lutherschen Katechismus mit wörtlich beigefügten Katechesen, in welchen der Verfasser Dinters unübertroffene Virtuosität nicht erreicht; der vierte handelt von der Beschränkung des Unterrichts in der Volksschule im allgemeinen und von der Behandlung des Sprachunterrichts im besonderen. Überall bleibt der Herr Verfasser seinem Dringen auf intensiven Unterricht, auf Bildung des innern Menschen auf der Basis der Gemütsbildung treu.

72. **Methodenbuch für Volksschullehrer** von **C. C. G. Zerrenner** ꝛc. Fünfte, sehr vermehrte und verbesserte Auflage. Magdeburg, bei W. Heinrichshofen, 1839. (1 Thlr. 22½ Sgr.)

Dieselbe enthält nach einer allgemeinen Einleitung über Erziehung, Unterricht, Methode ꝛc., über die Lehrgänge, Lehrformen, den Lehrton und den Lehrapparat eine spezielle Anweisung, wie die einzelnen Unterrichtsgegenstände der Volksschule: Lesen, Verstandes- und Denkübungen, Schreiben, Rechtschreiben, eigener Gedankenausdruck, deutsche Sprach-

lehre, Rechenkunst, Religionsunterricht, Formenlehre und Zeichnen, gemeinnützige Kenntnisse, Gesangunterricht betrieben werden sollen. Die Litteratur ist überall, meist so ausführlich, mitgeteilt, daß die Auswahl sehr schwer werden wird, und der Anhang liefert noch ein „Verzeichnis einer kleinen Handbibliothek für das Volksschulwesen.“ Die Darstellung ist höchst faßlich und sehr populär, zum Teil auf Unkosten der Gründlichkeit und Schärfe der Begriffe. Wenn auch, wie das nicht möglich ist, nicht alle Kapitel von gleichem Werte sind, so kann das Buch dennoch immer noch mit großem Nutzen studiert werden. Freilich steht es nicht zu erwarten, daß ein Lehrer, der sich in den Besitz dieses Methodenbuches gesetzt hat, aller ausführlicheren Leitfäden wird entbehren können. In dieser Beziehung liefert dasselbe in einer Hinsicht zu wenig und in anderer zu viel. Für eine übersichtliche Darstellung des Allgemeinen ist es zu ausführlich und zu breit, und für einen speziellen Leitfaden ist es zu kurz. Es läßt daher sowohl in der einen als in der andern Hinsicht unbefriedigt.

73. Vollständige praktische Bearbeitung der sechs ersten Lebensjahre, nach Graser ꝛc. Von **J. L. Ludwig**, Kantor ꝛc. Hof und Wunsiedel, bei Grau, 1840—42. Erster Band: erstes Lebensverhältnis; zweiter Band: zweites; dritter Band: Unterthanenverhältnis. (2 Thlr. 10 Sgr.)

Alles mit großem Fleiße, aber auch unendlicher Breite. Graser selbst (der so oft mißverstandene) bezeichnet übrigens die Auffassung seiner Ideen von Herrn Ludwig als sehr gelungen, eine andere (von Dreher) dagegen als gänzlich mißraten.

74. Anweisung zu einem zweckmäßigen Schulunterricht im Hochstift Münster, von **B. A. Overberg.** Siebente Auflage. Münster, bei Aschendorf, 1835. (27½ Sgr.)

Der Name Overberg hat einen guten Klang. Als Geistlicher, Schulinspektor und pädagogischer Schriftsteller hat er sich in Deutschland, besonders in Westfalen, große Verdienste erworben. Die eben genannte Schrift ist die vorzüglichste unter seinen pädagogischen. Sie erschien 1793 zum erstenmale, und sie ist noch ein Kernbuch für Schullehrer, besonders katholische. Sie verbreitet sich über alle Verhältnisse und Beziehungen, in welchen die Schullehrer stehen. Wenn sie auch in methodischer Hinsicht nicht alle Anforderungen befriedigt und den Fortschritt der neuesten Zeit nicht enthält, so zeichnet sie sich doch durch die Grundsätze wahrer Humanität und christlicher Gesinnung, durch eindringliche, erwärmende Liebe zu den Kindern und durch echt populäre Darstellung aus; — Vorzüge, die ihr noch immer in Bibliotheken für Schullehrer einen Ehrenplatz sichern. — Graser, Hergenröther, Overberg (mit Fürstenberg, siehe: „Franz v. Fürstenberg. Dessen Leben und Wirken, nebst seinen Schriften über Erziehung und Unterricht. Von Dr. W. Esser, Professor in Münster. Münster 1842, Coppenrath“ — 1 Thlr. 15 Sgr.), Sailer, v. Wessenberg, Demeter und Weiller*), dem äußeren Bekennt-

*) Dessen „Versuch eines Lehrgebäudes der Erziehungskunde, zwei Bände, München 1802 (1 Thlr. 22½ Sgr.)“, verdient noch jetzt, besonders von solchen, welche sich um die Geschichte der Methodologie bekümmern, berücksichtigt zu werden. Das Werk ist nach Kantschen Grundsätzen gearbeitet.

nis nach Katholiken, dem Geiste nach wahre Jünger Jesu, echte Christen. Ihnen gegenüber verschwinden die äußeren, trennenden Unterschiede; der Sinn für das Hohe, Ideale einet und verbindet. In der Erinnerung an die genannten, edlen, von dem Geiste wahrer Humanität und echter Aufklärung ergriffenen und beseelten Männer fragt man mit Recht in dieser Zeit, welche um der Verstärkung der Rechtgläubigkeit willen gerühmt wird, und bei der Nachfrage nach den Nachfolgern jener: Wo sind die Dalberge? ist kein Dalberg da? — Alles still und stumm — nicht einer. Was für ein Zeugnis stellt dieses Faktum — der Rechtgläubigkeit, der Glaubensstärke, aus?

75. Die Elementarbildung des Volkes in ihrer fortschreitenden Ausdehnung und Entwickelung. Von **J. H. v. Wessenberg.** Neue, ganz umgearbeitete und doppelt vermehrte Auflage. Constanz, bei Glükher, 1835. (1 Thlr. $22^1/_2$ Sgr.)

„Alles fürs Volk, für die Nation", das ist das Losungswort aller Philanthropen, sie mögen auf Thronen oder Kathedern und Rednerstühlen, in Palästen oder auf Dachstuben gesessen, gedacht und gesprochen haben, von jeher gewesen. In der Bildung des Volkes, seiner wahrhaften Aufklärung, sowohl in intellektueller und wissenschaftlicher, als in sittlich-religiöser und praktischer Beziehung, haben die Weisen aller Zeiten die Basis alles bleibenden Glückes auf Erden erblickt. Die Finsterlinge und einseitig Bevorrechteten aller Art schauten dagegen von alten Zeiten her mit offenem oder geheimem Ingrimm auf die Fortschritte der Kultur der Masse, und sie suchten ihre hemmenden Bestrebungen oder ihre Gleichgiltigkeit durch allerhand Gründe zu beschönigen. Neigung zum Ungehorsam gegen Gesetz und Recht, Anarchie und Aufruhr, religiöser und politischer Fanatismus oder das Gegenteil, der Indifferentismus, und andere Dämonen des Menschengeschlechts sollten die bittere Frucht der Volksaufklärung sein. Darum müsse man dem Volke den Unterricht vorenthalten, oder ihn auf ein Minimum beschränken, nirgends wenigstens die Denkkraft entfesseln. So dachten die durch Gesetz, Recht und Besitz bevorrechteten Stände aller Nationen, so die hierarchisch gesinnten Pfaffen aller Konfessionen.

Zu dieser schändlichen und schmählichen Denkart wagt sich aber heutzutage kein Mensch mehr offen zu bekennen. Die Umtriebe gegen den Fortschritt, wo sie noch vorkommen, werden wenigstens geheim betrieben. Seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts hat die Volkskultur Riesenschritte gemacht. Der alte Aberglaube ist in den kultiviertesten Ländern Europas besiegt, und fast überall hat das Volksschulwesen einen mächtigen Aufschwung erlebt. Wir sind nicht am Ziele; aber wir sind auf dem Wege zu demselben, und wenn selbst wir in Deutschland, dessen Volksschulwesen zu den ersten der Welt gehört, es nach Weiß erst zur Mittelmäßigkeit gebracht haben, so erblickt man doch fast allenthalben Spuren oder Beweise des Fortschritts. Es ist ein reizend Schauspiel, in dieser Beziehung die Erde zu überblicken, wenn es auch nirgends an Schatten fehlt. Der edle v. Wessenberg, dieser von wahrer Humanität durchdrungene Kirchenfürst, gewährt uns in dem vorliegenden Buche dieses Schauspiel, das sich allmählich, indem er nach allgemeinen Betrachtungen über Volksbildung u. s. w. uns

alle Länder der Erde vorführt, zu einem Panorama vollendet. Wer sie noch nicht hat, der gewinnt hier diese Überzeugungen: der Menschen Würde und wahres Wohl ist von ihrer Bildung wesentlich abhängig. In ihr ist die sittlich-religiöse der wichtigste Teil. Ohne diesen Kern und Mittelpunkt bringt eine gesteigerte Intelligenz und äußerlich blühendes Leben nur Verderben. Unwissenheit, Roheit, Irrtum, Aberglauben bedrohen Freiheit und Eigentum, Wissenschaft und Kunst, Kirche und Staat und alle Heiligtümer der Menschheit. Wo Wahrheit und Gerechtigkeit herrschen, da liebt man Licht und Bildung. Nur Unrecht, Betrug, Egoismus, Herrschsucht haben das Licht zu scheuen. Wer vor der Untersuchung der Lehre, die er vorträgt, vor der Prüfung der Rechte, die er geltend macht, warnt und die freie Forschung fürchtet, spricht seiner Sache selbst das Urteil. Die Wahrheit liebt das Licht. — Wahre Bildung erhöht das Gefühl für Ordnung, Recht, Gesittetheit und Sittlichkeit und macht reif für das höchste Gut jeder Nation, die Freiheit. Der rohe Mensch dagegen muß durch Furcht vor Zuchthäusern, Henkerbeilen und Kanonen (ultima ratio regum) im Zaume gehalten werden. Dummheit und Bosheit sind eng verbundene Geschwister. Wer es daher mit dem Volke, dem er angehört, mit der Menschheit wohl meint, freuet sich über jede Art des Fortschritts der Kultur und trägt, so weit es an ihm ist, in seinem kleineren oder größeren Kreise bei zur Erhöhung derselben. Wer ist, fragt Wessenberg in dem Schlußkapitel, der größere Wohlthäter seines Geschlechts: der Lehrer, der die Menschen bildet, oder der Kriegsheld, der Menschen würgt; der Denker, der das Gebiet der ewigen Wahrheit, oder der Eroberer, der die Grenzen eines hinfälligen Reiches erweitert; der Weise, der eine verborgene Wahrheit entdeckt oder einer verkannten Eingang verschafft, oder der Abenteurer, der über unbeschiffte Meere friedliche Völker aufsucht, um sie der Habsucht seines Mutterlandes zinsbar zu machen?

*76. Dr. H. Gräfes deutsche Volksschule, oder die Bürger- und Landschule nach der Gesamtheit ihrer Verhältnisse. Nebst einer Geschichte der Volksschule. Ein Handbuch für Lehrer und Schulaufseher. Dritte, sehr vermehrte und veränderte Auflage. In neuer Bearbeitung von **Dr. J. Chr. Gottlob Schumann**, kgl. Seminardirektor in Alfeld. 4 Bände. — Jena, Hermann Costenoble, 1878 und 1879. — 14,50 M.

1. Band: das Allgemeine und die Zucht in der Volksschule; 2. Band: der Unterricht, die Einrichtung und der Lehrer der Volksschule; 3. Band: die Volksschule in ihrer Beziehung nach außen, Organisation, Schulaufsicht, Schulrecht, und die deutsche Volksschule in ihrer geschichtlichen Entwickelung.

Zeigt schon der mitgeteilte Hauptinhalt der einzelnen Bände, wie umfassend das Werk angelegt ist, so noch mehr die bis ins einzelnste gehende Gliederung des Ganzen, wie sie das Inhaltsverzeichnis jedes Bandes aufzeigt, das mitzuteilen hier nicht möglich ist. Von den Grundzügen der Erziehungslehre an, mit denen Gräfe das Werk auf 160 Seiten einleitet, durch die Beleuchtung aller Verhältnisse, Beziehungen und Aufgaben der Volksschule hindurch bis zur abschließenden Geschichte derselben bleibt keine der Volksschule betreffende wesentliche Frage unerwägt. Was Gräfe in anderen seiner Schriften, in seiner „Allgemeinen Pädagogik", seinem „Schulrecht" rc. niedergelegt

hat, das hat er in seiner „deutschen Volksschule“ als reife Frucht ernsten Nachdenkens, praktischer Erfahrung und klaren Verständnisses für die Bedürfnisse und Verhältnisse des praktischen Lebens in glücklicher Weise verwertet, so daß das Werk hält, was es verspricht, ein zuverlässiges „Handbuch für Lehrer und Schulaufseher“ zu sein, dessen Führung man sich zuversichtlich anvertrauen darf. Wieviele namhafte pädagogische Schriftsteller sich auf das Werk, namentlich auf die Entwickelung der Grundbegriffe der Erziehung und die Darstellung der Schulzucht beziehen, und wieviele pädagogische Lohnschreiber dasselbe ohne Angabe der Quellen benutzt haben, weiß der, welcher die pädagogische Litteratur zu verfolgen Gelegenheit hat — der beste Beweis dafür, daß das Werk auch heute noch als das beste und vollständigste seiner Art gelten darf. — Der Herausgeber der neuen Auflage hat das Werk mit schonender Rücksicht auf seine Vorzüge in einsichtiger Weise nur soweit verändert, als es die gegenwärtigen Verhältnisse nötig machten, er hat es an einzelnen Stellen durch Litteraturnachweise bereichert und insbesondere die Geschichte der Volksschule verschiedentlich umgearbeitet und erweitert, um ihm seinen Ehrenplatz in der pädagogischen Litteratur zu sichern.

*77. Die Praxis der Volksschule. Ein Wegweiser zur Führung einer geregelten Schuldisziplin und zur Erteilung eines methodischen Schulunterrichtes für Volksschullehrer und für solche, die es werden wollen. Von **Dr. C. Kehr**, k. Schulrat und Seminardirektor in Erfurt. 10. Aufl. Mit einem Anhange über die besten Lehr- und Lernmittel auf dem Gebiete des Volksschulunterrichtes. Gotha, E. F. Thienemann, 1885. — XII und 490 S. — 4,40 M.

Wie schon der Titel besagt, verbreitet sich dieses treffliche Buch hauptsächlich über die Disziplin und den Unterricht in der Volksschule, und zwar in so klarer, einsichtsvoller, das Beste der Litteratur geschickt benutzender Weise, die überall ebenso den erfahrenen Schulmann, als den geschickten Schriftsteller erkennen läßt, daß das Buch seit 1868, wo es zuerst erschien, längst zum ersten Hausrate der Lehrer geworden ist, wie das die Zahl der Auflagen beweist. Legt es auch den Grund für eine tüchtige Schulpraxis, so soll es doch das Streben des Lehrers, über das hier Gebotene hinaus sich noch weiter umzusehen und zu unterrichten, nicht abschließen, sondern nur anregen, wozu auch der Anhang ein zweckdienliches Mittel ist.

*78. Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichtes. Unter Mitwirkung einer Anzahl Schulmänner herausgegeben von **C. Kehr**, k. Seminardirektor zu Halberstadt. 3 Bde. Gotha, E. F. Thienemann, 1877, 1879 und 1881. — 18 M.

Ein überaus verdienstliches Werk des rührigen Kehr, das für eine umfassendere Kenntnis der pädagogischen Vergangenheit, wie für eine gesunde Weiterentwickelung der Pädagogik von weittragender Bedeutung ist und eine wirkliche Lücke in der pädagogischen Litteratur ausfüllt. An die zwanzig, mit den einzelnen Unterrichtszweigen besonders vertraute Männer haben sich gemeinsam der Arbeit unterzogen, die Methodik ihrer Fächer geschichtlich darzustellen, soweit es die vorhandenen, oft seltenen und schwer zugänglichen Quellen ermöglichen,

und wenn sich die unvermeidlichen Übelstände einer solchen Teilung der Arbeit auch hier unangenehm geltend machen: Ungleichheit der Standpunkte und zum Teil ganz unverhältnismäßige Ungleichmäßigkeit in der Ausführung der einzelnen Arbeiten, so wollen wir uns doch des Gebotenen, zu dem jeder sein Bestes beitrug, dankbar freuen. Da bei einer neuen Auflage voraussichtlich keine Abminderung mancher sehr umfänglicher Arbeiten, sondern eher noch eine weitere Vermehrung zu erwarten ist, so dürfte es um größerer Gleichmäßigkeit willen angezeigt sein, die Bearbeiter der kürzeren, mehr abrißartigen Aufsätze zu noch ausführlicherer und gründlicherer Darstellung ihrer Fächer zu veranlassen. Eine dadurch verursachte Preiserhöhung dürfte davon um so weniger abhalten, als das Werk ja hauptsächlich ein Bibliotheksroerk ist und die Absicht verfolgt werden muß, es in seinem Werte zu einem Werke ersten Ranges zu erheben.

*79. Methodik der Volksschule auf geschichtlicher Grundlage, von Dr. **Friedrich Dittes.** 4. verb. Aufl. Leipzig, 1878, Jul. Klinkhardt. — VIII und 288 S. 3,60 M. (Siehe oben Nr. 15.)

*80. Handbuch der speziellen Methodik. Auf Grundlage der Lehrpläne für die österreichischen Volks- und Bürgerschulen herausgegeben von **R. Niedergesäß,** k. k. Schulrat ꝛc. Wien, 1885, A. Pichlers Witwe & Sohn. 3 Bde., à 7 M.

Gemäß den gesetzlichen Bestimmungen für die Schulen Österreichs sind unter der Leitung des Herausgebers sämtliche Unterrichtsgegenstände bis herab zu den weiblichen Handarbeiten und dem Schulgarten, mit alleiniger Ausnahme des Religionsunterrichts, in 14 auch einzeln zu habenden Teilen von bewährten Fachleuten nach ihrem schulmäßigen Betriebe bearbeitet worden; auch nichtösterreichische Lehrer werden daraus mancherlei lernen können.

*81. Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartschen Grundsätzen bearbeitet von **Dr. W. Rein, A. Pickel, E. Scheller.** Dresden, Bleyl & Kämmerer. — I. Schuljahr 4. Aufl. 3 M.; II. Schuljahr 3. Aufl. 3 M.; III. Schuljahr 3. Aufl. 3 M.; IV. Schuljahr 2. Aufl. 2,80 M.; V. Schuljahr 2. Aufl. 3 M.; VI. Schuljahr 2. Aufl. 3 M.; VII. Schuljahr 2. Aufl. 3 M.; VIII. Schuljahr 3 M.

Diese acht Schuljahre stellen sich als „theoretisch-praktische Lehrgänge für Lehrer und Lehrerinnen, sowie zum Gebrauche in Seminarien“ dar und sind nach Zillers Ideen der kulturhistorischen Stufen und dessen Konzentration des Unterrichtes bearbeitet. Sie verlangen denkende und in der Praxis erfahrene Leser, die sich nicht durch hochtönende Reden täuschen und irre leiten lassen. Wer tiefer zu blicken vermag, wird inne, daß sich trotz der verschiedenen Abweichungen von Ziller dessen Ideen in der Praxis auch so nicht durchführen lassen. Mag sich manches auf dem Papiere recht schön ausnehmen, in der Praxis wird sich ergeben, daß nichts so heiß gegessen wird, als es gekocht ist; und Äußerungen über „Erfahrungen einer nun mehrjährigen Praxis“, oder Bemerkungen wie die: die Lehrgänge seien „geprüft an der Praxis der Übungsschule“ des Eisenacher Seminars, können nur einen rhetorischen Wert für sich in Anspruch nehmen, wenn der Besucher des Seminars, der die praktische Ausführung des Ganzen kennen lernen

möchte, nichts davon zu sehen bekommen kann und mit den Worten abgespeist wird, „man koche hier auch bloß mit Wasser wie anderwärts“ — da der Unterricht in der Seminarschule an einen behördlich festgestellten Plan gebunden ist. — Mit kritischen Augen gelesen, läßt sich vieles aus den Lehrgängen lernen, nicht bloß, wie man etwas nicht machen darf, sondern auch, wie es richtig gemacht werden muß.

*82. Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung dargestellt von **Otto Willmann.** I. Band: Einleitung. Geschichtliche Typen des Bildungswesens. Braunschweig, Friedrich Vieweg & Sohn, 1882. (XVI und 421 S. 8 M.) II. Band: Die Bildungszwecke. Der Bildungsinhalt. Die Bildungsarbeit. Das Bildungswesen. Ebenda 1889. (XVIII und 544 S. 6 M.)

Ein gediegenes, groß angelegtes Werk, das die Didaktik nicht im gewöhnlichen Sinne behandelt, sondern im Sinne der alten Didaktiker als „eine Wissenschaft, in welcher die Unterrichtslehre und die Lehre vom Bildungswesen ungetrennt vereinigt“ sind, das daher bei seinen Untersuchungen „den individualen und den sozialen Gesichtspunkt verbindet und die philosophische mit der historischen Betrachtung vereint in Anwendung bringt.“ Nach einer allgemeinen Einleitung über den Begriff der Didaktik in der erwähnten Fassung und ihre Beziehung zur Erziehungs- und Bildungsgeschichte, zur Sozialforschung und zu den Fachwissenschaften bereitet sie im ersten Abschnitte durch eine geschichtliche Darlegung der typischen Formen im Bildungserwerbe und Bildungswesen von der morgenländischen Bildung an bis herab zur modernen Bildung den Grund und Boden für die folgenden vier Abschnitte des zweiten Bandes, deren Erörterung sich durchweg auf wissenschaftlicher Höhe hält, der geschichtlichen Entwickelung ebenso wie der philosophischen Betrachtung Rechnung trägt, ebenso in die Tiefe geht als in die Weite klärende Blicke wirft. Das Werk ist also kein Wegweiser für die unmittelbare Praxis, wiewohl auch diese nicht leer an Winken und Fingerzeigen ausgeht, auch will es nicht obenhin gelesen, sondern wirklich studiert sein; denn wenn es auch eine klare, durchsichtige Sprache redet, so setzt es doch als rein wissenschaftliches Werk mancherlei Vorkenntnisse und strengeres Nachdenken voraus. Der philosophische Standpunkt ist im ganzen der Herbartsche, aber frei von aller Einseitigkeit, vielfach von Herbart abweichend; auch nimmt der Verfasser keine bestimmte Psychologie als Hilfswissenschaft der Pädagogik und Didaktik an, vielmehr sollen beide suchen „einen Erkenntnisbestand zu gewinnen, der sich stetig vermehrt und fördernde Elemente assimiliert, gleichviel auf welchem Boden sie entsprossen sind“ (II, 62), und ebenso bezeichnet er als Bedürfnis, „Verständigung anzubahnen, Fühlung zwischen verwandten, aber noch getrennten Bestrebungen herzustellen, Einigungspunkte für vielteilige Arbeit zu schaffen“ (II, Vorrede). Trotz solcher Zeugnisse wohlthuender Objektivität behauptet das Werk eine streng konservative Haltung, die nicht jedem behagen wird. Sie zeigt sich z. B. schon in der starken Betonung des Bildungswertes der alten Sprachen, insbesondere des Latein, die unter anderem in der Bemerkung einen bezeichnenden Ausdruck findet, man habe „voreilig das Latein aus dem Lehrerseminar gewiesen und

damit die Sprachlehre für die Volksschule von der Wurzel aller Sprachlehre losgelöst" (II, 118); mit größerer Schärfe macht sie sich aber auf kirchlichem Gebiete geltend. Wenn schon die überaus milde Beurteilung des priesterlichen Bildungswesens im ersten Bande auffällt, so muß es geradezu Bedenken erregen, wenn am Ende des zweiten Bandes die neuere Ethik an das „Christentum" gewiesen wird (II, 539 ff.), oder wenn die Kirche gemäß der römisch-katholischen Lehre und im Sinne des Philosophen der römischen Kirche, Thomas von Aquino, über den Staat gestellt wird (II, 541 f.). Auch sonst wird der Leser hier und da abweichender Ansicht sein, aber sicher den Eindruck gewinnen, daß er alles in allem ein bedeutendes Werk vor sich hat, welches beweist, daß auch die Pädagogik das Zeug hat, eine Wissenschaft wie jede andere zu sein.

*83. Grundriß der Konzentration und Zentralisation des Unterrichtes. Zugleich ein organisch vereinfachter Lehrgang des erziehenden Unterrichtes in Volksschulen. Von **Ferdinand Schnell**. Langensalza, Schulbuchhandlung, 1860. — VIII und 159 S. 1,20 M.

*84. Die Konzentration des Unterrichtes in der Volksschule. Gekrönte Preisschrift von **Albert Richter**. Leipzig, Serigsche Buchhandlung, 1865. — IV und 92 S. 1 M.

Dr. Lorinsers einfacher, aber berühmt gewordener Aufsatz aus dem Jahre 1836 „Zum Schutz der Gesundheit in Schulen", der sich zunächst auf die gelehrten Schulen bezog und hier zu Erwägungen über die Vereinfachungen des Unterrichtes führte, äußerte seine Wirkung schließlich auch auf die Volksschule, so daß seit Ende der vierziger Jahre die Frage nach einer Vereinfachung des Unterrichtes, nach „Konzentration" oder „Zentralisation" desselben für lange Zeit eine stehende wurde. Schnell hat nicht weniger als sechs Schriften (1849, 1850, 1854, 1855, 1857, 1859, 1860) dieser Frage gewidmet, zu welchen die oben genannte als letzte gewissermaßen den Schlußstein bildet, und 1861 sogar ein „zentralisiertes Lesebuch" herausgegeben; aber man kann dem wackeren, immer in der ersten Reihe kämpfenden Manne nicht gerade nachsagen, daß er viel zur Klärung der Frage beigetragen oder sie durch seine sonderbaren praktischen Vorschläge gefördert habe — in magnis et voluisse sat est. Die zweite Schrift erfaßt die Sache tiefer, insofern sie zugleich auf die Geschichte der Frage näher eingeht und auf grund derselben die Bedeutung und Tragweite der Frage darlegt, ohne indes hinsichtlich ihrer Lösung über allgemeine Bemerkungen hinauszukommen und zu wirklich positiven, praktisch fruchtbaren Vorschlägen durchzudringen. Bekanntlich versteift sich die Zillersche Schule auf eine ganz eigene Art der Konzentration, die selbst in ihrem Kreise Widerspruch erfährt, so daß also die ganze Frage noch nicht erledigt ist und die oben genannten Schriften zu geschichtlicher Orientierung dienen können. — Wie Diesterweg die Sache auffaßte, ist weiter unten in den „Regeln für den Unterricht inbetreff des Lehrstoffes" unter 7 zu lesen.

*85. Handbuch der privaten und öffentlichen Hygieine des Kindes zum Gebrauche für Studierende, Ärzte, Sanitätsbeamte und Pädagogen von **Dr. J. Uffelmann**. Leipzig, 1881, F. C. W. Vogel. 588 S. 11 M.

Was der Verfasser in der Vorrede verheißt: „den Studierenden der Medizin, den Ärzten, Sanitätsbeamten und Pädagogen eine präzis gehaltene, objektive Darstellung dessen zu liefern, was auf dem Gebiete der Gesundheitspflege des Kindes Wissenswertes vorliegt", erfüllt er voll und ganz, so daß das Werk einen Platz in jeder Schulbibliothek verdient. Der strengen Wissenschaftlichkeit sowohl in dem allgemeinen Teile, welcher die Geschichte der Higieine, die Statistik über Geburts-, Krankheits- und Sterblichkeitsverhältnisse der Kinder und die Ursachen der wichtigsten Kinderkrankheiten behandelt, als in dem besonderen Teile, welcher sich mit der privaten und öffentlichen Hygieine des Kindes beschäftigt, geht eine verständliche, fließende Darstellung zur Seite; nur dürfte es um der ungelehrten Leser willen wünschenswert sein, die medizinischen Kunstausdrücke durch deutsche zu ersetzen.

---

3. Schriften über Schuldisziplin.

86. Grundsätze der Schuldisziplin 2c. von **C. C. G. Zerrenner.** Magdeburg, bei Heinrichshofen, 1826. (1 Thlr. 10 Sgr.)

Diese Schrift enthält die bekanntesten, durch die Erfahrung bewährten, von den Pädagogen der heutigen Zeit als richtig anerkannten allgemeinen und besonderen Regeln der Schulerziehung. Wie alle Zerrennerschen Schriften, zeichnet sich dieselbe durch anziehende Klarheit aus, die alles deutlich und durchsichtig macht, was der Verfasser sagen will. Größere Konsequenz und Schärfe der Begriffe bleibt aber auch hier, wie überall, zu wünschen übrig. Namentlich vermißt man in der Anordnung der einzelnen Disziplinargesetze die logische Ordnung. Auf den Inhalt hat dies indes weiter keinen nachteiligen Einfluß gehabt, und alle angehenden Lehrer werden die Schrift mit Nutzen lesen. Dasselbe gilt von des Verfassers Schrift: Über eine zweckmäßigere Einrichtung des Schulwesens in kleineren Städten. Magdeburg, bei Heinrichshofen, 1832. (22½ Sgr.) Nur bleibt auch hier eine größere Gedrängtheit zu wünschen übrig; die Breite macht das Lesen etwas langweilig.

87. Handbuch der Schuldisziplin für Elementarschulen. Von **F. Geffert,** Pfarrer und Schulinspektor. Münster, bei Regensberg, 1835. XIV und 119 Seiten. (15 Sgr.)

Diese Schrift schließt sich an des Verfassers frühere, sehr lehrreiche Abhandlung: „Über den Begriff und die Wichtigkeit der Schulzucht", an, und sie ist eine Erweiterung und Vervollständigung von dieser, jedoch für sich ein Ganzes. Der aufgestellte Begriff der Schuldisziplin ist dieser: Sie enthält diejenigen Anordnungen, durch welche das Kind neben und mit dem Unterricht zu einem sittlichen Betragen und zu sittlicher Thätigkeit in der Schule gebracht werden soll. Um den Inhalt dieser Anordnungen zu finden, betrachtet der Verfasser die Bedingungen und Zwecke des Schullebens des Kindes: 1) es soll in der Schule unter

Aufsicht des Lehrers mit anderen Kindern zusammen sein; 2) auf eine möglichst nützliche Weise beschäftigt werden; 3) zu einem geistig freien und selbständigen Gebrauche seiner Kräfte angeleitet werden. Demnach umfaßt die Disziplin die Gesetze und Einrichtungen, durch welche in der Schule die Gemeinsamkeit, der Gehorsam und die Selbstthätigkeit verwirklicht wird.

Hieraus ist ersichtlich, daß der Verfasser den veralteten Begriff der Schuldisziplin, nach welchem ihr der dürftige Zweck der einseitigen Beförderung des Unterrichts zugeschrieben wurde, verlassen und ihr als Zweck und Umfang die Erziehung der Schüler angewiesen hat, so daß Unterweisung und Schuldisziplin als die beiden Zwecke der Schule anzusehen sind. Dem entspricht freilich in obiger Definition der Gattungsbegriff „Anordnungen" nicht, der nur auf äußere Einrichtungen schließen läßt. Der Verfasser giebt aber nicht nur diese, welche man unter dem Namen der Schulpolizei oder Schulpolizeiordnung zusammenfassen könnte, sondern er stellt auch die Grundsätze und Regeln für die gesamte Schulerziehung auf, ja er mischt Ansichten über Unterrichtsstoffe und deren Behandlung mit ein. Die letzteren gehören, wenn sich auch Unterricht und Erziehung in der Schule gegenseitig durchdringen und beide in der Betrachtung nicht absolut geschieden werden können, offenbar nicht hierher; sie sind ein Beiwerk und bilden, da die darüber aufgestellten Ansichten dürftig sind, auch dem heutigen Standpunkt der Methodik nicht überall entsprechen, den schwächeren Teil der vorliegenden Schrift. Der Kern derselben besteht in Aufstellung von Grundsätzen der Schulerziehung und äußeren Anordnungen, etwas willkürlich Schuldisziplin genannt.

Zur Gemeinsamkeit rechnet der Verfasser Ordnung, Reinlichkeit, Sittsamkeit. Unter der Rubrik Ordnung werden besprochen: Schullokal, Apparat, Schulbezirk, Aufnahme der Schüler, Platzbestimmung, Unterrichtszeit, Stundenplan, Absentenliste ꝛc.; der Verfasser rechnet also zur Schuldisziplin die ganze äußere Schulordnung und Schuleinrichtung.

Zum Gehorsam wird gerechnet die Stille, die Aufmerksamkeit, die Pünktlichkeit. Mit demselben Rechte kann aber auch das Verhalten der Schüler inbetreff der Ordnung zum Gehorsam gerechnet werden.

Die Selbstthätigkeit des Schülers endlich stellt sich dar in Frömmigkeit, Liebe und Treue. Aber gehören die Aufmerksamkeit, der Fleiß ꝛc. nicht auch zur Selbstthätigkeit?

Wir sehen, die Begriffsbestimmungen sind sehr willkürlich gewählt und die logische Anordnung und die Verteilung des Stoffes sind nicht zu loben.

Der Inhalt selbst aber — was die Hauptsache ist — verdient volle Anerkennung.*) Der Verfasser bekundet Selbstkenntnis, richtige Würdigung der Zwecke der Volksschule und umfassende Auffassung aller Bedingungen, unter welchen dieselben erreicht werden können.

*) Als Ergänzung der Schrift von Geffert ist anzusehen die in gleichem Grade lesenswerte kleine Schrift:

Besonders erfreulich und lehrreich ist die stete Festhaltung der Stellung der Schule zwischen den drei Lebenskreisen, in welche das Leben des Menschen eingeschlossen: der Familie, der Kirche und des Staates. Aus diesem Mittelpunkte fließen alle gegebenen Bestimmungen und getroffenen Anordnungen, und die Vielheit der Grundsätze und Ratschläge gewinnt dadurch eine feste Einheit. Sehr schätzbar sind zugleich die Regeln für das Verhalten des Lehrers, wenn der große Zweck der Schule: Bildung der Schüler für das Gesamtleben, erreicht werden soll. Die ganze Schrift ist ein wichtiger Beitrag zur Aufstellung einer bestimmten, allgemein giltigen Schulgesetzgebung, als deren zwei Grundpfeiler die Schuldisziplin und die Methodik angesehen werden müssen. In beiden Gebieten soll nicht, wie man, leider! nur noch zu häufig wähnt, die Willkür der Lehrer herrschen, gleichsam als wäre alles von der Individualität der Einzelnen abhängig; sondern alles ruht auf bestimmten, objektiven Regeln und Gesetzen. Beide Gebiete sind jetzt soweit angebahnt und bearbeitet, daß es nachgerade möglich wird, eine vollständige Schulgesetzgebung aufzustellen. Der Verfasser der vorliegenden Schrift liefert zu dem einen Teile des Gebäudes mehr als Bausteine und Material überhaupt; er hat den einen Hauptflügel vollständig aufgeführt. Seine Arbeit wird der Schule wesentlichen Gewinn bringen, wenn wir gleich von dem Ideal einer Elementarschule und eines Lehrers noch mehr verlangen.

88. Grundsätze der Schuldisziplin. Ein Beitrag zur Fortbildung des Volkserziehungswesens. Für Volksschulen aller Art. Von **J. G. Dobschall**, Lehrer einer Armenschule in Breslau. Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. Liegnitz, bei Kuhlmey, 1848. (268 Seiten. 22½ Sgr.)

Dieses ist die bis jetzt erschienene vollständigste Schrift über Schuldisziplin, welche überall von der reichen Erfahrung ihres Verfassers ein vollgiltiges Zeugnis ablegt. Nicht leicht wird irgend eine Seite des Gegenstandes gefunden werden, die der Verfasser nicht berücksichtigte. Nicht bloß der Inhalt, sondern auch die Art und Weise, in welcher der Verfasser die Sachen, das unermeßliche Detail, alle die tausend in der individuellen und gemeinschaftlichen Kindererziehung vorkommenden und zu berücksichtigenden Kleinigkeiten, behandelt, liefern den wohlthuenden Beweis, wie es auch einem Manne nicht bloß möglich, sondern die Befriedigung eines Herzensbedürfnisses ist, sich in die Pädagogik so recht eigentlich zu vertiefen. Nach des Verfassers Ansicht sind Disziplin und Unterricht die beiden Säulen der Schulthätigkeit, die sich gegenseitig ergänzen und unterstützen. Die Art der Ausführung deutet der Inhalt der Schrift an: 1) allgemeine Bemerkungen über die Schuldisziplin; 2) allgemeine Regeln zur Herstellung einer guten Disziplin; 3) Beförderung einer guten Disziplin durch die Persönlichkeit des Lehrers; 4) durch weise Einrichtungen; 5) durch zweckmäßige Behandlung kindlicher Fehler; 6) durch zweck-

Über die Schuldisziplin. Verhandlungen der Schullehrerkonferenzgesellschaft zu Cappeln. Münster 1837, bei Regensberg. (72 Seiten. 7½ Sgr.)

Sie enthält viele treffliche Gedanken; nur fehlt es an einer sie alle beherrschenden Idee, folglich an der Einheit.

mäßige Verwaltung des Strafamts; 7) durch die Methode des Unterrichts. — Der Ausführung liegt der wichtige Gedanke zu grunde, daß die Grundsätze der Schuldisziplin mit den Grundsätzen der Volkserziehungskunst harmonieren müssen. — Mit Recht ist der Verfasser irgendwo einmal „ein Pestalozzianer auf dem rechten Wege" genannt worden. (!) Die Schrift muß daher allen Lehrern, welche in schulerziehlicher Hinsicht in Verlegenheit sind, sehr willkommen sein. Nach meinem Ermessen zwar findet die Disziplin in der Schule keine selbständige Stelle, sie geht in dem Unterricht auf, was nicht heißt: die Schule hat sich nur um das Lernen, nicht um das Betragen der Kinder zu kümmern, sie hat nur zu unterrichten, nicht zu erziehen, nein; aber sie erzieht durch den Unterricht, die didaktische Kraft des Lehrers ist auch das Haupterziehungsmoment u. s. w.; allein man kann auch, wie der Verfasser, die Sache anders auffassen.

89. Der Gehorsam in der Erziehung, von **F. W. E. Mende**, Oberpfarrer &c. Halle 1840, Anton. (87 Seiten, broschiert. 15 Sgr.)

Eine mit sittlichem Ernste geschriebene Monographie einer Kardinaltugend der Jugend, welche den in unserer vielfach mattherzigen, verweichlichenden häuslichen Erziehung leider verschwundenen Ernst zurückführen will. Die Abhandlung faßt ihren Gegenstand in seiner Allseitigkeit auf und gehört zu dem Besten, was je darüber geschrieben worden ist. Der strengen Erziehung redete ich zum erstenmale das Wort in meiner kleinen, im Wupperthale entstandenen Schrift: „Über Erziehung im allgemeinen und Schulerziehung im besonderen. Elberfeld 1820, Schönian. (136 Seiten. 12½ Sgr.)" — Unbedingter, instinktmäßig anerzogener, nicht durch Reflexion entstandener oder gar raffinierter Gehorsam! Gehorsam gegen vernünftige Gesetze! Erziehung zu freiem Gehorsam gegen die Vernunft, welche dem Kinde zuerst objektiv-persönlich in den Erziehern entgegentritt, dann gegen die Vernunft in ihm selber. Je freier die Institutionen des Volkes, desto strenger muß die Erziehung sein. Das ist einer meiner fundamentalen Erziehungsgrundsätze.

Diejenigen, welche wähnen sollten, ich huldige, wenn ich überall auf die Entwickelung der Selbstthätigkeit und freien Selbstbestimmung des Individuums dringe, einer schlaffen, weichlichen Erziehungsweise, verweise ich auf alle, diesen Gegenstand besprechenden Aufsätze meines ganzen Lebens. Ich müßte weder von der menschlichen Natur, noch von der Erfahrung, von den Ansichten der tüchtigsten Männer aller Zeiten auch nur das Geringste wissen, wenn ich solchen Irrtümern, Thorheiten und Schwächen jemals huldigen sollte. Ich verlange Bildung des Knaben und Jünglings zu den Tugenden, welche in den besten Zeiten der alten und neuen Republiken das Eigentum der besten und hervorragendsten Menschen waren, Eigenschaften, welche zu einem freudigen Leben in Anstrengung und Kampf für das allgemeine Wohl ermutigen. Ich frage jeden, der solche Menschen will, ob sie entstehen durch Nachgiebigkeit und Weichlichkeit, oder durch strenge Zucht und Ordnung — durch Zügellosigkeit und Ungebundenheit, oder durch Bekämpfung jeder Art von Schlaffheit und Willkür? Ich stimme unbedingt dem Ausspruche eines berühmten Mannes bei, welcher sagt:

„Nichts ist schonungsloser gegen die Jugend als die weichliche Schonung, die jeden Fehler mild, jede Unart geringfügig findet; nichts inhumaner als die Humanität, die der Störrigkeit mit Freundlichkeit, der Ungezogenheit mit Geduld und Nachsicht beizukommen sucht; die meisten Jünglinge, welche zu grunde gehen, werden durch die Verweichlichung einer solchen Zucht verdorben." — Mit dem Gehorsam des Kindes gegen die Eltern fängt die gute häusliche, mit dem Vertrauen zu dem Lehrer und mit der Folgsamkeit gegen seine Anordnungen beginnt die gute Schulerziehung; mit dem Ungehorsam hebt die Verwüstung und Verwilderung an. „Sein Leben ordnen, sich beugen unter das Joch einer exakten Disziplin*), sind zwei Arten von Gewöhnungen, die von höchster Bedeutung sind für das Glück unseres sozialen Lebens. Man kann diese aber nur sich aneignen in der Kindheit, in diesem Alter aber erworben, werden sie eine zweite Natur." — „Laßt uns eingedenk sein, daß wir Menschen erziehen und daß es keine Freiheit giebt ohne Gehorsam gegen die Gesetze. Alle Tage gebeugt unter das Joch einer bestimmten Regel, werden alle Zöglinge des Vaterlandes sich ausgebildet finden zur heiligen Abhängigkeit von den Gesetzen und den legitimen Gewalten." „Womit man ein Gefäß zum erstenmale füllt, davon behält es ewig den Geruch." Eine schlechte Jugend verwindet keiner je; aber, gottlob! auch keiner eine gute.

90. Die Schuldisziplin für alle, die an Schulen wirken und sich für Schulen interessieren, von **A. Ludewig**. Eisleben, 1840, Reichardt. (236 Seiten. 1 Thlr.)

Der Verfasser beantwortet, möglichste Vollständigkeit anstrebend, alle Fragen, welche durch die Disziplin entstehen können. Die Antworten zeigen den erfahrenen Schulmann. Aber das Wenigste läßt sich auf allgemeine Regeln bringen. „Wenn zwei dasselbe thun, so ist es nicht dasselbe", gilt von Schülern wie Lehrern. Practica est multiplex.

*91. Die Schuldisziplin, eine Schrift zur Einführung in die Schulerziehung von **Ferdinand Schnell**. Berlin, Wiegandt & Grieben. 2. Aufl. 1854. — 1,50 M.

Mit Recht betrachtet der Verfasser die Herbeiführung einer gesunden Disziplin als die Grundlage einer Schule, die eine Erziehungsanstalt sein soll, und bespricht Wesen und Zwecke, Mittel und Formen und schließlich die äußeren Bedingungen der Schulerziehung klar und anschaulich, unter Heranziehung zweckmäßiger Beispiele und mit Wärme, so daß junge Lehrer die Schrift mit Nutzen gebrauchen werden.

---

*) Obige zwei Stellen sind dem „Plan einer Nationalerziehung von Michel Lepelletier, vorgelesen und beraten im Konvent, 13. Juli 1793. Ins Deutsche übersetzt von Dr. Thaulow, Kiel, 1848, Schroeder" Seite 12 f. entnommen. Thaulow macht dazu die Bemerkungen: „Sich beugen unter das Joch einer exakten Disziplin", wo ist diese Lehre geblieben in unserer modernen Erziehung? Wie will man die Zukunft vor den Schrecknissen der Anarchie bewahren, wenn man nicht die neue Generation unter das Joch der Disziplin beugt! wenn man nicht den Glauben in den Staatsgewalten findet, daß Sitte, Anstand, Pietät nur in der Kindheit erworben eine zweite Natur im Menschen werden!"

*92. Über Haus- und Schulpolizei. Ein Vortrag, gehalten im wissenschaftlichen Vereine zu Berlin am 19. Jan. 1856 von **Dr. Karl Volkmar Stoy.** Berlin, L. Oehmigke. — 32 S. 0,80 M.

Eine kleine, aber gehaltreiche Schrift, geistvoll aufgefaßt, wie alles, was Stoy geschrieben hat, und ausgezeichnet durch eine geschickte Auswahl geschichtlichen Materials, das die Darlegungen des Verfassers in gelungener Weise beleuchtet.

*93. Die Regierung der Kinder. Für gebildete Eltern, Lehrer und Studierende bearbeitet von **Dr. Tuisko Ziller.** Leipzig, B. G. Teubner, 1857. — VIII und 182 S. 2,40 M.

Die erste ausführliche und gleichmäßig durchgeführte Darstellung der Disziplin nach ihrem Begriffe und ihren Maßregeln in wissenschaftlicher Weise gemäß den Herbartschen Erziehungsgrundsätzen — eine der besten Schriften Zillers. (Vergl. oben S. 115.)

*94. Die Disziplin der Volksschule. Von **J. Böhm,** k. Seminarlehrer in Altdorf. 2. Aufl. Nördlingen, C. H. Beck, 1884. — IV und 188 S. 2,25 M.

Nach einem als Vorwort gebotenen Blicke in die Geschichte des Gegenstandes wird einleitend die Stellung der Schuldisziplin im Gesamtgebiete der Pädagogik beleuchtet und dann Wesen und Zweck, die Mittel und die Methode derselben nach theoretischer wie praktischer Seite erörtert. Das Ganze ist eine durchaus gründliche und tüchtige Arbeit, die ebenso von der Belesenheit als von der vielseitigen Erfahrung des Verfassers Zeugnis ablegt, auf die deshalb um so lieber hingewiesen wird, als es kaum wieder eine so umfassende monographische Behandlung des an und für sich nicht häufig behandelten Gegenstandes giebt.

*95. Die Lehre von der Schuldisziplin desselben Verfassers (Wien und Leipzig, A. Pichlers Witwe & Sohn, 1877. IV und 40 S., 1 M.)

bietet das Wesentliche aus der größeren Schrift in kurzem Umrisse dar und führt in klarer, übersichtlicher Weise in die Hauptfragen der Disziplin ein.

*96. Unsere Schulzucht. Ein erweiterter Vortrag von **Dr. J. Chr. Gottlob Schumann,** kgl. Regierungs- und Schulrate zu Trier. 2. Aufl. Neuwied und Leipzig, 1884, L. Heuser. — IV und 102 S. 1 M.

Ausgehend von dem Gedanken, daß thatsächlich in den Schulen noch zu viel gescholten und geschlagen wird und zu wenig eigentlich erzogen durch rechte Zucht, und anknüpfend an eine Verordnung der Regierung in Breslau gegen den Mißbrauch der Strafgewalt, erörtert der Verfasser die Bedingungen, die Mittel, die Regeln einer guten Schulzucht und andere darauf sich beziehende Fragen in gediegener Weise, wie man es bei ihm gewöhnt ist. Überall wird auf die Meinungen hervorragender Männer Beziehung genommen und durch zahlreiche litterarische Hinweise eine eingehendere Beschäftigung mit der Frage ermöglicht, gleichzeitig aber auch dem Lehrer das Gewissen für die Ausübung einer vernünftigen Schulzucht geschärft.

4. Schriften über Psychologie und Logik.

Als populäres Lehrbuch über die Logik ist die bekannte

97. Logik zum Gebrauch für Schulen von **J. G. K. C. Kiesewetter.** Vierte Auflage. Leipzig, bei Fr. Fleischer, 1832. (15 Sgr.)

immer noch brauchbar und für den Lehrer ausreichend. — Sehr populär ist gehalten: Wie Lehrer in der Konferenz Erfahrungsseelenlehre studieren. Mitgeteilt nach den geführten Protokollen. Neuß 1843, Schwann. Vier Lieferungen (à 15 Sgr.). In Gesprächform. (Von Schweitzer, weiland in Kempen.)

Die Kinderseelenlehre von **Handel** in Handels-Scholzs Schulbote (sechs Bändchen à 15 Sgr.) ist sehr populär gehalten. Dann ist zu empfehlen: Seelenlehre des Menschen als Mithilfe zur Erhaltung der Sittlichkeit und Religion. Ein Lehrbuch für höhere Schulklassen vom Professor Dr. **Braubach.** Gießen, 1843, Heyer. (80 Seiten. 10 Sgr.) Über jene Schrift von Schweitzer, sowie über die von Kiesewetter erhebt sich die: Denklehre für Lehrer und Erzieher, sowie für jeden Gebildeten, von **C. A. E. Calinich** 2c. Dresden, 1847, Adler 2c. (120 Seiten. 12 Sgr.) Inhalt: 1) Einleitung über das Denken, Sein, Wissen und die Denklehre; 2) der Denkprozeß; 3) die Denkerzeugnisse und die Begriffe; 4) die Begriffsformen. Die Schrift ist populär, sie erläutert die Sätze und Gesetze durch Beispiele, besonders aus der Naturgeschichte; aber sie entbehrt dennoch den Charakter der Wissenschaftlichkeit nicht. Sie enthält viel Neues, was sich bereits bewährt hat oder zu bewähren verspricht. Für den Lehrer, welcher das Denkvermögen der Schüler zu bilden hat, geziemt es sich, daß er die Gesetze des Denkens und seiner Entwickelung kenne.

98. Beneke*) oder die Seelenlehre als Naturwissenschaft. Eine freimütige Beleuchtung der von ihm entdeckten Naturgesetze, welche in der menschlichen Seele walten und deren Entwickelung beherrschen 2c. Von **J. G. Dreßler 2c.** Bautzen 1840, bei Reichel. (25 Sgr.)

Der Verfasser hat sich, überzeugt von der überaus großen Wichtigkeit der von Beneke, besonders in seinen psychologischen Skizzen, aufgestellten (fünf) Naturgesetze der Entwickelung und Thätigkeit der menschlichen Seele, in vorliegender Schrift die Mühe genommen, die

*) Calinich in Dresden spricht sich gegen die Einführung der Hauptgedanken der Psychologie von Beneke in den Kreis der Volksbildung aus: 1) weil sie keine rechte Befriedigung gewährten und das Göttliche, das wir in der menschlichen Seele anzuerkennen uns gedrungen fühlten, ohne genügende Erklärung bleibe; 2) weil der allgemeine Sprachgebrauch oft ohne Not aufgegeben und dadurch das Verständnis erschwert worden, und es überhaupt nicht ratsam sei, ein streng-wissenschaftliches System in die Volksschule einzuführen.

Allg. Schulz. 1842, Nro. 140.

Schwache Gründe! Von demselben Kaliber sind die von Otto Schulz und Schweitzer aus der alten Seelenlehre hergenommenen Gründe zur Bekämpfung Benekes. Fast zum Überfluß sind sie in einer eigenen Schrift von Dreßler und in zweien von Freimuth (Bautzen 1844 f.) widerlegt worden.

drei ersten dieser Gesetze um des leichteren Verständnisses willen zu erläutern und dem allgemeinen Bewußtsein nahe zu bringen. Er erwartet davon die größere Verbreitung der Ansichten Benekes und davon den größten Gewinn nicht nur für die klare Erkenntnis psychologischer Gesetze, sondern auch für Unterricht und Erziehung. Die Schrift ist ein Muster klarer Darstellung und verdient das sorgfältigste Studium.

Dasselbe Urteil gilt auch von dem inzwischen (1846) in demselben Verlage erschienenen zweiten Teile, welcher die beiden letzten, von Beneke aufgestellten psychischen Gesetze nebst vielem anderen, was für die Erkenntnis der Natur der Seele und der in ihr liegenden Naturgesetze von Wichtigkeit ist, behandelt. Was jeden, der die Gewißheit der Überzeugung liebt, für Beneke und Dreßler einnehmen muß, ist der Umstand, daß beide überall von Thatsachen ausgehen und darüber nachdenken, was in ihnen liegt und aus ihnen folgt. Ihre psychologische Methode fällt mit dem Wesen der Elementarmethode zusammen. Von metaphysischen Voraussetzungen und absolutistischen Hirngespinsten keine Spur. Man kann nur auf das lebhafteste wünschen, daß denkende Lehrer sich dem Studium des vorliegenden Werkes zuwenden möchten. Das müßte für ihre Weltansicht, wie für ihr Verfahren von den ersprießlichsten Folgen sein. Die Auffassung der Psychologie Benekes wird durch eine Schrift von G. Raue, einem Schüler Dreßlers, ungemein erleichtert: Die neue Seelenlehre Dr. Benekes nach methodischen Grundsätzen in einfach entwickelnder Weise für Lehrer bearbeitet. Bautzen, 1847, Weller. (259 S.)

99. Seelenlehre für Lehrer und Erzieher von **Calinich.** Zweite unveränderte Ausgabe. Dresden, 1844, Arnold. (10 Sgr.)

Wer sich mit der Benekeschen Logik, Psychologie rc. nicht befreunden kann, oder daran gehindert wird, sich auf ein neues Studium zu werfen, und sich mehr zu den Ansichten, welche seit Kant mehr oder weniger herrschend gewesen und geblieben sind, hingezogen fühlt, studiere dieses Werk von Calinich, es wird nicht ohne reiche Ausbeute für eine tiefere Erkenntnis des Wesens der menschlichen Seele geschehen.

100. Das psychologische Studium des Volksschullehrers von **A. W. Grube.** Erfurt rc., 1847, Körner.

Durch diese Schrift können diejenigen, welche der Meinung sind, daß dem gebildeten Lehrer alles Wissen von psychologischen Gesetzen und was damit verwandt ist, erlassen werden könne, von ihrem Irrtume zurückgebracht werden. Der Verfasser zeigt die Wichtigkeit, ja Unerlaßlichkeit dieses Wissens oder Erkennens für den Lehrer. Aber er mahnt von einem Studium der Psychologie als „theoretischer Wissenschaft" ab; er hält dasselbe für unpraktisch. Er will keine Gelehrsamkeit, aber auch keine handwerksmäßige Praxis, sondern psychologische Erkenntnis. Wie aber? Antwort: durch die Praxis der Lehrerthätigkeit, das Nachdenken über die gemachten Erfahrungen, besonders aber durch Lektüre. Der Verfasser zeigt nun, wie der Lehrer lesen müsse, um die Gesetze des menschlichen Wesens kennen zu lernen: 1) Über

die Lektüre allgemeiner Erziehungsschriften (Rousseaus Emil, J. Pauls Levana, Schwarzs Erziehungslehre); 2) psychologische Spaziergänge in die Jugendzeit, d. h. nachdenkendes Betrachten über das Selbsterlebte in der Jugend und die Wirkungen der Einflüsse (der Verfasser teilt aus seinem Leben sechs solcher Spaziergänge mit — lehrreich und interessant); 3) die Lektüre Schillers, d. h. wie der Lehrer sie betreiben müsse, um daraus den Menschen (nicht die Menschen) kennen zu lernen. Er zeigt dieses an den Gedichten, den dramatischen Werken (Wallenstein), den ästhetischen Abhandlungen, den historischen Schriften und den philosophischen Abhandlungen; 4) psychologische Anschauung der Lehrobjekte der Volksschule, z. B. das Rechnen von seiner humanistischen Seite; 5) über die ästhetische Seite des Volksschulunterrichts, mit beispielweiser Nachweisung des Unterschiedes der Verstandes- und der ästhetischen Belehrung; 6) deutsche Grammatik; 7) psychologische Exzerpte des Volksschullehrers.

Ich zweifle nicht daran, daß die Leser diesen Mitteilungen mit Interesse gefolgt sind und gleich gemerkt haben, daß Grube eine originelle Schrift geliefert hat. Ich weiß es nicht, ob er ein Schüler von Weiß ist, aber ich sollte es glauben. Gleich diesem dringt er überall auf das Innere der Dinge, und er hat das Bestreben, die Lehrer zu dieser Aufmerksamkeit auf das Innere, selbst an den gewöhnlichsten Gegenständen, anzuleiten. Das ist ein vortreffliches Streben. Denn wodurch allein beseitigt man die jeden Lehrer bedrohende Gefahr, dem handwerksmäßigen Schlendrianismus anheim zu fallen, wodurch anders, als durch geistiges Betreiben der täglichen Berufsgeschäfte! Der Verfasser hat dazu einen trefflichen Beitrag geliefert; man muß aufs lebhafteste wünschen, daß seine schönen Ratschläge und feinen Bemerkungen allseitig berücksichtigt werden möchten.

Was nun des Verfassers Abneigung gegen das Studium der Psychologie als „theoretischer Wissenschaft" betrifft, so wird ihm jedermann recht geben, wenn er Volksschullehrer davor bewahren will. Aber ebensowenig wird er etwas dagegen haben, daß sie Schriften, wie die oben genannten, lesen und fleißig studieren. Aber den Nachdruck lege auch ich darauf, daß niemand glaube, allein durch das Lesen oder selbst durch das Kennen der Gesetze des Seins und des Werdens ein praktischer Lehrer zu werden. All sein Wissen soll sich aus der Erfahrung ergeben; alles andere liegt unlebendig, abstrakt und tot in ihm.

*101. Die Grundlehren der Psychologie und Logik. Ein Leitfaden zum Unterrichte in diesen Wissenschaften für höhere Lehranstalten, sowie zur Selbstbelehrung. Von **J. G. Dreßler**, Seminardirektor a. D. in Bautzen. 2. verb. Aufl. von **F. Dittes** und **O. Dreßler**. Leipzig, Jul. Klinkhardt, 1870. — 245 S. 2 M.

Das Buch hält streng an dem psychologischen System Benekes fest und bringt die Hauptlehren dieses Philosophen treu und verständlich zur Darstellung. Nach dem Tode des Verfassers, dem die volkstümliche Bearbeitung und Verbreitung der Benekeschen Psychologie Lebensaufgabe war, haben Sohn und Schwiegersohn desselben die neue Auflage besorgt, wobei einzelne Teile der Psychologie zum Zwecke der

Verknüpfung der psychologischen Lehren mit denen der Physiologie gänzlich umgearbeitet wurden. So bietet das Buch dem Lehrer volle Gelegenheit, Benekes Grundsätze unverfälscht kennen zu lernen.

*102. Lehrbuch der Psychologie von Dr. **Friedrich Dittes**, 7. Stereotypauflage, Leipzig, 1882, Jul. Klinkhardt (VIII und 165 S. 2,40 M.), sowie dessen Lehrbuch der praktischen Logik, 7. Stereotypauflage, ebenda 1884 (VIII und 69 S. 1,20 M.), siehe oben Nr. 15.

*103. Das Leben der Seele in Monographien über seine Erscheinungen und Gesetze von Prof. Dr. **M. Lazarus**. 3 Bände. Berlin, Ferd. Dümmlers Verlagsbuchhandlung (Harrwitz & Goßmann). 1. Bd. 3. Aufl. 1883 (XV und 415 S.); 2. Bd. 3. Aufl. 1885 (XVI und 411 S.); 3. Bd. 2. Aufl. 1882 (XVI und 444 S.); jeder Band 7,50 M.

Erst seit Anfang unseres Jahrhunderts ist die Psychologie als eigentliche Wissenschaft ins Dasein getreten, indem sie namentlich durch Herbart, der sie nicht lediglich auf metaphysische Spekulation, sondern auf die breite Grundlage der Erfahrung und die Thatsachen des gemeinen Bewußtseins gründete, gefördert worden ist, und gerade Anhänger seiner Richtung sind es gewesen, welche die Fortschritte in der Physiologie und Physik auch für den Ausbau der Psychologie nutzbar gemacht und sie zu einer exakten Wissenschaft erhoben haben.

Unter den auf Herbart fußenden psychologischen Schriften nimmt „Das Leben der Seele" von Lazarus eine hervorragende Stelle ein. Es ist nicht nach der Art gewöhnlicher Lehrbücher der Psychologie abgefaßt, welche den gesamten Inhalt der Psychologie in systematischer Folge abhandeln und darnach die Erscheinungen des Seelenlebens darstellen, erläutern und erklären, sondern es nimmt eine Reihe konkreter Erscheinungen aus dem Seelen-, dem Kunst-, dem gesellschaftlichen Leben 2c., welche einen weiteren Kreis von mannigfachen verschiedenen Thatsachen umspannen, zum Gegenstande einer abgesonderten Betrachtung, zerlegt sie in die darin waltenden psychischen Elemente und führt sie auf die entsprechenden allgemeinen Gesetze und Grundsätze zurück. So behandelt der erste Band 1. Bildung und Wissenschaft, 2. Ehre und Ruhm, 3. den Humor und 4. das Verhältnis des Einzelnen zur Gesamtheit; der zweite Band bespricht Geist und Sprache, und zwar 1. die Wechselwirkung zwischen Seele und Leib, 2. den Ursprung der Sprache, 3. die Erlernung und Fortbildung der Sprache, 4. den Einfluß der Sprache auf den Geist und 5. die Kongruenz von Geist und Sprache und das Verständnis; der dritte Band endlich beschäftigt sich 1. mit dem Takte, 2. mit der Vermischung und Zusammenwirkung der Künste, 3. mit der Freundschaft und 4. mit dem Ursprunge der Sitten. Alle diese Abhandlungen sind in einer vom Schulzwange entfesselten, schwere Begriffe in erleichternde Worte fassenden, für jeden Gebildeten verständlichen und sprachlich schönen Form abgefaßt, von einem erhebenden Zuge idealer Gesinnung und Gesittung durchweht und getragen, und bieten eine solche Fülle aufhellender und oft überraschender Blicke in die verschiedenen Gebiete und Verhältnisse des geistigen Lebens, welche in anderen psychologischen Werken teils nur beiläufig, teils gar nicht berührt werden, daß das Werk nach dieser Seite hin geradezu

als eine Bereicherung der Psychologie bezeichnet werden darf. Wenn in den verschiedenen Abhandlungen die gleichen Prinzipien wiederkehren, dieselben Gesetze nachgewiesen werden, so treten sie doch immer in anderer Beleuchtung auf und schließen den Vorteil einer mehrseitigen Aufklärung ein; eine systematische Übersicht aber wird durch ein ausführliches allgemeines Register über alle drei Bände geboten und macht das Werk zu einer Art psychologischer Encyklopädie. Ganz besonders empfiehlt sich das Werk zum Studium für Lehrer, nicht bloß wegen der erwähnten freien Darstellungsweise, sondern auch weil die Einführung in die gründliche Erkenntnis eines bestimmten Erscheinungsgebietes und das Miterleben des philosophischen Denkprozesses zugleich Vorbild und Vorübung zu einem selbständigen Denken über andere Gebiete gewährt, und weil das Werk zugleich ein wahres Schatzkästlein zahlreicher Aufschlüsse, fruchtbarer Anregungen, beherzigenswerter Fingerzeige und Winke für Erziehung und Unterricht, für Bildung und Gesittung bietet. Im ersten Bande, S. 94 f. sagt der Verfasser: „Sowohl in pädagogischer, in praktisch-politischer, wie in theoretischer Beziehung ist es überaus wichtig, daß der Mensch die Gebilde des Geistes, das Wissen, die Gesinnung, das schöpferische Können als allmählich werdende, auf den Stufen ihrer Entwickelung ungemein verschiedene kennen lernt, und daß er von den Ursachen und Gesetzen, ihren verschiedenen Formen und Werten eine Anschauung gewinnt." Wem dürfte wohl solche Einsicht mehr frommen als dem Lehrer! Aus eigener Erfahrung können wir jedem Leser des Werkes einen hohen geistigen Genuß, innere Förderung und Hebung versprechen; keiner wird es unbefriedigt aus der Hand legen, aber oft wieder zu ihm zurückkehren.

Von den zahlreichen, auf Herbart fußenden, aber mehr schulmäßigen und systematischen Schriften über Psychologie führen wir noch an:

*104. Lehrbuch der empirischen Psychologie als induktiver Wissenschaft für den Gebrauch an höheren Lehranstalten und zum Selbstunterrichte. Von **Dr. Gustav Adolf Lindner**, k. k. o. ö. Universitäts-Professor. 9. unveränderte Aufl. Wien, Karl Gerolds Sohn, 1888. — VIII und 248 S., geb. 2,40 M.

Eine ausgezeichnete, die neueren Forschungen und Fortschritte der Physiologie 2c. überall berücksichtigende Schrift des hochgeschätzten österreichischen Gelehrten und Pädagogen, gehaltreich und belehrend und zu weiterem Studieren anregend und grundlegend.

*105. Darstellung der wichtigsten Lehren der Menschenkunde und Seelenlehre als Grundlage der Erziehungslehre. Für Lehrerbildungsanstalten, sowie für das gebildete Publikum von **Dr. M. A. Drbal**, Direktor am Staatsgymnasium zu Iglau und k. k. Bezirksschulinspektor. I. Teil: Menschenkunde und Seelenlehre. Mit 28 Holzschnitten. IX und 198 S. 3,60 M. — II. Teil: Praktische Logik oder Denklehre. Mit 11 Holzschnitten. II und 102 S. 2 M. — Wien, 1872, Wilhelm Braumüller.

*106. Lehrbuch der empirischen Psychologie. Zum Unterrichte für höhere Lehranstalten, sowie zur Selbstbelehrung leichtfaßlich dargestellt von **Dr. Matthias Drbal**, k. k. Landesschulinspektor. 4. verb. Aufl. Wien, 1885, Wilh. Braumüller. — VIII und 311 S. — Geb. 4 M.

*107. Propädeutische Logik. Lehrbuch zum Gebrauche für den Gymnasialunterricht und zum Selbststudium. Durch Beispiele, Aufgaben und Figuren wissenschaftlich und leichtfaßlich dargestellt von demselben. 4. verb. Aufl. Mit 45 Holzschnitten. Ebenda 1885. — X und 168 S. 2,40 M.

Auch diese Schriften eines anderen hochgeachteten österreichischen Schulmannes sind für ihre Zwecke recht brauchbar. Geht auch die propädeutische Logik in ihren Darbietungen (z. B. der Lehre von den Schlüssen) über die Bedürfnisse des Lehrers hinaus, so sind es doch im ganzen gediegene, aus sorgfältigem Studium und reifem Verständnisse der Fachlitteratur erwachsene Bücher, die wir vor uns haben.

*108. Die Grundlagen der pädagogischen Psychologie. Von Dr. **W. Ostermann**. Oldenburg, 1880, Schulzesche Hofbuchhandlung. — V und 99 S. 1,20 M.

Unter entschiedener Bekämpfung der Herbartschen Psychologie behandelt der Verfasser von Lotzes Standpunkte aus „diejenigen Teile der Psychologie, welche für die Erziehungslehre von grundlegender Bedeutung sind". Umsichtige Auswahl, klare, anschauliche Darstellung und gelegentliche Beziehung psychologischer Lehren auf pädagogische Fragen sind anerkennenswerte Vorzüge des Schriftchens. Wie es scheint, ist dasselbe selbständig nicht mehr zu haben und ganz in des Verfassers „Lehrbuch der Pädagogik" aufgegangen (s. oben Nr. 16).

*109. Ueber Apperzeption. Eine psychologisch-pädagogische Monographie. Von **K. Lange**. 2. Aufl. Plauen, Neupert, 1887. — IV und 137 S. 1,80 M.

Eine sehr fleißige und gründliche Arbeit, aber stark in Zillerschen Bahnen wandelnd.

*110. Beiträge zur pädagogischen Psychologie in monographischer Form. 1. Heft: Denken und Gedächtnis. Von **F. W. Dörpfeld**. 3. Aufl. Gütersloh, bei Bertelsmann, 1886. — XXVIII und 179 S. 3 M.

Wie alle Gaben dieses selbstdenkenden und tüchtigen Schulmannes, selbst wenn man nicht überall beizustimmen vermag oder sich zum Widerspruche herausgefordert fühlt, so ist auch die vorliegende Schrift gehaltvoll und anregend. Bei seinen Auseinandersetzungen überall von reichem, vielfach der pädagogischen Erfahrung entlehntem Anschauungsmateriale ausgehend und dasselbe erklärend, weiß der Verfasser die Ergebnisse solcher Ueberlegungen in trefflicher Weise wieder auf die Unterrichtspraxis anzuwenden und bietet so einen das Interesse wirklich fesselnden Beitrag zur „pädagogischen Psychologie in monographischer Form".

Wer zu tieferem Eindringen in die Psychologie die nötige wissenschaftliche Grundlage sich erworben hat, dem empfehlen sich als weitere Führer:

*111. **W. Volkmann**, Lehrbuch der Psychologie vom Standpunkte des Realismus und nach genetischer Methode, 2. Auflage, Köthen, 1876, Schulze, 2 Bde., 19 M.,

sowie die zur Zeit wohl unbestritten wissenschaftlich obenan stehenden, weil auf exakten Forschungen fußenden

*112. Grundzüge der physiologischen Psychologie von **Wilh. Wundt.** 2. völlig umgearbeitete Auflage mit 180 Holzschnitten. Leipzig, Wilh. Engelmann, 1880. 18 M.

5. Schriften über die Bildung der Lehrer (Seminare).

*113. Handbuch der Schulmeisterklugheit oder vollständige Anweisung zu einer treuen und umsichtigen Verwaltung des Schulamtes, zunächst für Seminaristen und angehende Landschullehrer, von **H. F. F. Sickel,** Seminardirektor in Erfurt. Erfurt, bei Keyser, 1835. (1 Thlr.)

Die Weltklugheit steht mit Recht in schlechtem Kredit; sie hat sich selbst in Verruf gebracht. Sie ist die Spitze des mit klarem Bewußtsein ausgebildeten Egoismus und versteht es, alle Verhältnisse zum eigenen Vorteil auszubeuten, oder — muß man vielmehr sagen — meint es zu verstehen, weil sie sich nicht selten gar sehr verrechnet. Um die Mittel ist sie nicht verlegen. Von dieser uralten Schlange handelt das vorliegende Buch nicht, sondern von der christlichen Klugheit, welche dem Verfasser „Weisheit im Bunde mit warmer Begeisterung für alles Gute und mit herzlicher Liebe zu den Brüdern“ ist, folglich alle rechtlichen Mittel, welche zur Erreichung guter Zwecke dienen, auszuwählen und zu benutzen versteht. Darin fehlt es natürlich bei angehenden Lehrern und Seminaristen oft sehr stark. Die meisten Versehen und dummen Streiche, die sie machen, rühren daher. Der Verfasser führt darum seinen jungen Lehrer als väterlicher, ratender Freund in alle Verhältnisse ein, in welchen er steht, und bespricht sie mit ihm: 1) sein Verhältnis zur Schulgemeinde; 2) zu den Eltern; 3) zu den Schülern; 4) zu Vorgesetzten und Amtsgehilfen; 5) die amtlichen Nebengeschäfte; 6) das Privatleben des Schullehrers; 7) das Hauslehrerleben. Der Verfasser ist ein genauer Kenner aller Verhältnisse. Die Praxis muß es ihn gelehrt haben. Gewiß, wer ihm folgt, wird ein ruhiges, zufriedenes, glückliches Leben führen. Wohl ein jeder wird das praktische Buch mit Belehrung lesen. Namentlich aber die, welche besondere Anlage zur ruhig verständigen Betrachtung der Dinge und Menschen haben. Anderen wird es nicht viel helfen. Diese gehören zu zwei Sorten von Menschen. Die eine steht zu tief, ist zu befangen in Leidenschaft und Dummheit, um sehend werden zu können, was in mancher Beziehung auch nicht übel ist. Die andere steht zu hoch, sie hat solche Belehrungen nicht nötig und sie sind ihr eigentlich etwas widerwärtig. Unser Bestreben muß sein, die angehenden Lehrer zu dieser Höhe zu erheben. Wenn es nur immer gelingen wollte! Es ist sehr schmerzlich und man ist dabei oft ratlos. Denn man kann es einem jungen Manne oft nicht einmal begreiflich machen, was ihm eigentlich fehlt; darum glaubt er, muß er glauben, daß ihm Unrecht geschehe. Was man nur in edlem Familienkreise lernen kann, was man erlebt haben, was mit dem Hauche der Luft täglich eingeatmet werden, was im Gefühl, nicht im Verstande wurzeln muß, Summa: die Erziehung fehlt ihm. Da komme man mit Verstandesregeln heran! Ohr ein, Ohr aus, es bleibt

beim Alten. **Das ist's, was den ganzen Stand drückt**: die Lehrer stammen aus den untersten Lebensverhältnissen. Hier ist, Gott sei Dank! zwar oft noch deutsche Einfachheit und Kernhaftigkeit zu finden; aber nicht immer. Darum kann man von dieser Schulmeisterklugheit inbezug auf die Leser sagen: „Wer da hat, dem wird gegeben", und beifügen: Wohl dem, der sie nicht braucht! „Selig sind, die reines Herzens sind!" Die höchste Klugheit sind Rechtschaffenheit, Wahrhaftigkeit, Geradheit und Treue. Diese Tugenden ersetzen wollen durch Klugheit oder gar durch Heuchelei, Scheinheiligkeit und Augendienerei — es wird **dir** nimmermehr gelingen. „Die Sonne bringt es an den Tag." Summa: ein nützliches Buch, bei dem sich einem aber der Wunsch aufdrängt, daß man es bald für ein ganz überflüssiges möchte erklären.

114. Briefe über die Bildung der deutschen Lehrer. Ein vollständiger, methodologisch-litterarischer Lehrkursus des deutschen Schulstudiums. Allen Schulpräparanden, Schulseminaristen und Schullehrern, ihren Bildnern und Aufsehern gewidmet ꝛc. Von **J. W. Wörlein.** Nürnberg, bei Riegel ꝛc., 1836. (1 Thlr.)

Den Verfasser kennen wir schon. Unter den Elementarlehrern ist er ein Gelehrter; er besitzt eine seltene Litteraturkenntnis. Davon zeugt auch die vorliegende Schrift. Wesentlich handelt sie von der Vorbildung für das Seminar, von der Bildung in demselben, von der Fortbildung der Lehrer. Die Hauptkapitel verbreiten sich über den Lehrstoff, die Methode und die Lehrmittel. Große, umfassende litterarische Kenntnis ist dem Verfasser nicht abzusprechen; aber seine Vorschläge sind meist nicht aus der Erfahrung hervorgegangen. Er verlangt zu viel, empfiehlt zu vielerlei, viel zu hoch gehende, wissenschaftliche Schriften, kurz, ist nicht praktisch genug. Die Begeisterung des Verfassers für die Sache merkt man allenthalben. Aber ein nach seinem Plane gebildeter Lehrer würde unter den Massen ersticken. Möchte daher ein wohlthätiger Genius den Verfasser als Lehrer in ein wirkliches Schullehrerseminar verpflanzen! Dann wird sich die Spreu von dem Korne, das Überflüssige von dem Notwendigen scheiden. Der Encyklopädismus paßt am wenigsten für Schullehrer. Ein Quentchen gesunden Verstandes ist ihnen besser, als ein Zentner Gelehrsamkeit.

115. Die Schulmeisterschule mit einer Schulgesetztafel, von **C. A. Zeller.** Vierte Auflage. Leipzig, bei Hinrichs, 1839. ($11^1/_4$ Sgr.)

Eine Anweisung für Lehrer in der humoristisch-geistvollen Art ihrers Verfassers, ein Seitenstück zu **Salzmanns Ameisenbüchlein** und **Krebsbüchlein**. Ernster gehalten ist **Wilbergs Schulmeister Leberecht**, Elberfeld 1820. — Diese vier Schriften verdienen Lieblingsschriften zu werden. Wenn trockene, trübe Stunden kommen, so restaurieren sie, und man geht mit neuem Mute unter die Kinderschar in den knospenden, blühenden Frühlingsgarten.*)

---

*) Natürlich wollen einzelne Ratschläge Zellers geprüft sein, z. B. der, die Schulstrafen von den Knaben selbst durch ein Straf- oder Sittengericht (einer Art kleiner Jury) bestimmen zu lassen. Dieses Verfahren ist übrigens alt. Schon **Trotzendorf** übte es. Bei ihm kam derjenige Angeklagte in der

Wer sich über die Nebengeschäfte mancher Schullehrer, als Kantoren, Küster, Glöckner u. s. w., unterrichten will, findet darüber Anweisung in den oben zitierten Werken von Hergenröther und Sickel; dann noch in

116. Der Schullehrerberuf nach dessen gesamtem Umfange in der Schule und Kirche von J. H. A. Rebe. Zweite Auflage. Eisenach, bei Bärecke, 1827. (1 Thlr. 15 Sgr.)

117. Vollständiges Handbuch zur Bildung angehender Schullehrer von Ign. Demeter. Drei Teile. Fünfte Auflage. Mainz, bei Kupferberg, 1830. (1 Thlr. 10 Sgr.)

118. Der Schulmeister in der Stadt und auf dem Lande. Leitfaden beim Unterricht künftiger Schulmeister über alle Zweige und Verhältnisse ihres Berufs rc. Von A. Ludewig rc. Wolfenbüttel, bei Holle, 1841. (20 Sgr.)

Ein Buch, welches die Verhältnisse und Geschäfte sowohl des werdenden als des thätigen Lehrers betrachtet, ein Buch voll reifer Erfahrung und guter Ratschläge. Nach einer Einleitung: 1) der Adspirant; 2) der Präparand; 3) der Seminarist; 4) der Hauslehrer; 5) der Interimslehrer; 6) der entlassene Seminarist; 7) der Schulmeister als öffentliche Person; 8) als Erzieher und Lehrer; 9) als Kirchendiener; 10) als Verwalter amtlicher Nebengeschäfte; 11) als Mitglied des Ortsschulvorstandes (!); 12) als Privatmann u. s. w. bis zum Emeritus.

119. Frisches und Firnes zu Rat und That. Herausgegeben für die Erziehung, den Unterricht, die Schule und das Leben von W. Harnisch. Erstes Bändchen: der gesunde Schullehrer. Zweites Bändchen: die Schullehrerbildung. Eisleben, bei Reichardt, 1835 und 1836. (17½ Sgr. und 1 Thlr.) Drittes Bändchen: die Erziehung zur Gottesfurcht und zur Kunstsinnigkeit. Ebendaselbst. (20 Sgr.)

In dem ersten Bande empfiehlt der Verfasser den häufigen Gebrauch des kalten, frischen Wassers äußerlich und innerlich. Der Bauer Priesnitz in Gräfenberg, in Österreichisch-Schlesien, thut Wunder damit. Aber überall hat der Schöpfer in sein Wasser, seine Luft die größten Heilkräfte gelegt. Nur verdrehte, in Unnatur aufgezogene Menschen können dieses verkennen. Schon von den Kindern könnten wir es wieder lernen. Medizinflaschen sind häufig die verkehrtesten Mittel zur Wiedergenesung, und der tägliche Genuß von starkem Kaffee, Branntwein, Wein ist jedem schädlich, am ersten dem, der geistig thätig ist. Den Schluß des Büchleins machen Aufsätze über die Krankenpflege in Erziehungsanstalten und im Weißenfelser Seminar. Das Ganze ist ein schätzbarer Beitrag zu dem Ziele, daß jeder Lehrer nicht bloß sein eigener Erzieher, sondern auch sein eigener Arzt werde.

In dem zweiten Bande handelt der Verfasser von der Schullehrerbildung. Hauptsächlich von der Einrichtung der Seminarien, von der

---

Regel gut weg, welcher sich in gutem Latein tapfer zu verteidigen wußte. (Siehe „Trotzendorfs Leben" im schlesischen Schulboten, 1842, Seite 77.)

[Das Schriftchen Zellers (XX u. 170 S. in 16. 1,10 M.) ist noch heute im Buchhandel zu haben.] K. R.

Hauptsache in denselben und den zu vermeidenden Klippen. Es ist eine recht lehrreiche Schrift. Die Ansichten des dritten Bändchens sind auch lesenswert.

120. Das Weißenfelser Schullehrerseminar und seine Hilfsanstalten. Ein kleiner Beitrag zur Geschichte der Seminarien, der Volksschulen und der Taubstummenanstalten; als ein thatsächliches Lehrbuch herausgegeben von dem Direktor Dr. **W. Harnisch.** Berlin, bei Lüderitz, 1838. (403 Seiten. 1½ Thlr.)

121. Die Schullehrerbildungsanstalten Deutschlands. Mit besonderer Rücksicht auf Würtemberg. Von Dr. **Th. Eisenlohr.** Stuttgart, 1840, Köhler. (234 Seiten. 1 Thlr.)

Außer einigen kleinen, keine ausgedehnte Aufmerksamkeit beanspruchenden Beschreibungen einzelner Seminare (in Potsdam, Soest, Ludwigslust rc. — die kleine Schrift von Sluymer: „Die Schullehrer-Seminare in ihrem Verhältnis zur Volksbildung, Königsberg in Preußen 1842“ (10 Sgr.), zeichnet sich aus) weisen wir auf diese beiden Schriften diejenigen hin, welche eine ausführliche Monographie eines unserer renommiertesten Seminare und eine Darstellung des Zustandes der Seminare im allgemeinen wünschen. Harnisch liefert in der ersten eine Beschreibung der Weißenfelser Anstalten (Seminar, Vorseminar, Schule, Freischule, Taubstummenanstalt mit allen Geschäften und Thätigkeiten eines geplagten Seminardirektors) in sehr ausgedehnter Ausführlichkeit, und aus Eisenlohr lernt man die jetzige Einrichtung, Tendenz, Mittel rc. der deutschen Seminare kennen. Beide Schriften sind sehr lehrreich; dem Fremden gewähren sie eine vollständige Einsicht in unser elementar-pädagogisches Leben, und selbst der Einheimische dürfte hier manches lernen. Jene gewahren dadurch in der Regel mit Staunen, wie alles bei uns aus- und durchgearbeitet ist, und die noch oft gehörten Klagen über die Seminare als Abrichtungsanstalten werden endlich verstummen. Nicht, als wenn bei uns nichts mehr zu verbessern wäre, aber so viel steht fest, daß man ohne Ruhmredigkeit, d. h. in Wahrheit, sagen kann: die deutschen Schullehrerseminare gehören zu den best-eingerichteten praktischen Anstalten, die es giebt.*) Der Seminarist wird durch sie allseitig in seinen praktischen Beruf eingeführt. Wenn aus ihnen keine tüchtigen Schullehrer hervorgehen, wo sollen sie herkommen? Was Methode sei, kann man in ihnen sehen und lernen, oder nirgends. Und wer dies gesehen und erfahren, kann es nur bedauern und betrauern, daß für die Lehrer an den höheren Schulen keine Seminare existieren.

122. Das Schullehrerseminar zu Grimma, nebst Ansichten und Bemerkungen über Volksschullehrerbildung überhaupt rc. Von **J. A. Köhler,** Direktor. Grimma, 1848, Verlagscomptoir. (15 Sgr.)

Den größten Teil dieser Schrift umfaßt die Darstellung der Verfassung und Einrichtung des Grimmaschen Seminars, ausführlich und

*) Obiges Urteil ist auch jetzt noch, obgleich ich weit entfernt bin, die Notwendigkeit der Ausdehnung der Reorganisation im Schulwesen in Abrede zu stellen, mein Urteil. Es gab bisher keine besser eingerichteten, keine mehr als sie leistenden Anstalten.

vollständig. Der erste, allgemeine Teil zeigt, daß die Volksschullehrerbildung umfassen müsse: 1) die allgemein-menschliche und die nationale; 2) die pädagogisch-praktische; 3) die biblisch-religiöse und die christlich-kirchliche Bildung. Der Herr Verfasser verteidigt, wie es mir scheint, mit siegreichen, schlagenden Gründen das Internat gegen das Externat. Die ganze Schrift zeigt dem Nichtkenner, was die besseren, ausgebildeteren Seminare bisher gewollt und erstrebt haben, womit sich doch, nach billigster Forderung, diejenigen zuerst bekannt zu machen haben, welche über diese Anstalten sprechen oder gar über sie absprechen wollen.

*123. Organisation des Lehrerseminars. Ein Beitrag zur Methodologie der Pädagogik, angeknüpft an eine historische Einleitung und Berichterstattung über das erste Lebensjahr des Lehrerseminars zu Bielitz. Von **Karl Volkmar Stoy**, Dr. theol. et phil. Leipzig, Wilhelm Engelmann, 1869. — VIII und 104 S. 2,25 M.

Stoy, der 1867 nach Bielitz berufen worden war, um das hier gegründete evangelische Seminar einzurichten, nachdem er zwei Jahrzehnte lang durch Leitung seines akademischen Seminars in Jena seine pädagogische Tüchtigkeit bekundet hatte, legt in obigem Berichte sowohl die Grundsätze für die Lehrerbildung und Einrichtung des Seminars, als auch die Ausführung derselben bis ins einzelne dar, und zeigt sich darin als ebenso einsichtsvoller wie erfahrungsreicher Schulmann von klarem Blicke und scharfem Urteile, so daß die Schrift zu einer der lehrreichsten ihrer Art gehört.

*124. Ueber Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Von **Heinrich Deinhardt**. 2. Aufl. Wien, 1875, A. Pichlers Witwe & Sohn. — IV und 174 S. 2 M.

Eine gehaltreiche und ganz selbständige Schrift, die sowohl die Vorbildung für das Seminar, als die Lehrerbildung selbst und die Fortbildung eingehend bespricht und vor allem für die freie Entwickelung und Anwendung der Lehrbefähigung entschieden eintritt, deshalb aber — nicht immer mit Recht — ihre scharfen Geschosse gegen die Seminarübungsschulen richtet, weil sie zu sehr abrichten und uniformieren. Die angestellten Betrachtungen sind oft so allem Herkömmlichen widersprechend, so viele eigenartige Gesichtspunkte eröffnend, daß man, auch wo man Widerspruch erheben muß, doch immer reiche Anregung empfängt, weshalb sie aller Beachtung wert ist.

*125. Die Reform der Lehrerseminare nach den Forderungen unserer Zeit und der heutigen Pädagogik. Von **Karl Richter**. Von der Diesterwegstiftung gekrönte Preisschrift. Leipzig, Brandstetter, 1874. — XVI und 348 S. 4 M.

Nachdem in der Einleitung die geschichtliche Entwickelung der Seminare, die Forderungen der Zeit an die Lehrerbildung und die Notwendigkeit der Reorganisation der Seminare beleuchtet worden sind, behandelt der erste Abschnitt die Vorbildung für das Seminar, der zweite das Seminar als Fachschule und der dritte die Gestaltung des Seminars im einzelnen. Nach Dittes' Urteile ist es „eine der umfassendsten und besten Schriften, welche wir über Lehrerbildung besitzen".

*126. Diesterweg und die Lehrerbildung. Ein Beitrag zur Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes von **Edwin Wilke,** Lehrer in Köslin. Von der Diesterwegstiftung mit dem ersten Preise ausgezeichnet. Berlin, Weidmann, 1890. — VIII und 144 S. 2,50 M.

*127. Diesterweg und die Lehrerbildung. Eine Geschichte der deutschen Lehrerbildung mit besonderer Berücksichtigung Diesterwegs. Von **Wilhelm Kreitz,** Lehrer in Kassel. Von der Diesterwegstiftung gekrönte Preisschrift. Mit dem Bildnis Diesterwegs. Wittenberg, 1890, R. Herrosé. — IV und 131 S. 1,80 M.

Beide Schriften sind durch das Preisausschreiben der Diesterwegstiftung für 1889 hervorgerufen worden und verdienen als sehr fleißige Arbeiten alle Anerkennung. Am gründlichsten und allseitigsten ist die erste ausgefallen, die sich neben korrekter Darstellung und zutreffendem Urteile auf ein ziemlich umfängliches Quellenstudium stützt; aber auch die zweite ist eine recht gelungene Leistung, die Diesterwegs Verdienste in klarer, frischer Weise ins Licht zu stellen weiß. Wohl würde, wer namentlich sämtliche Jahrgänge der Rheinischen Blätter eingehender kennt, hier und da ein und das andere, das Ganze noch mehr belebende und schärfende Moment beizufügen wissen; sicherlich werden indes beide preiswerte Schriften auch so dazu beitragen, der deutschen Lehrerwelt zu zeigen, was sie Diesterweg verdankt und wieviel sie Ursache hat, sein Gedächtnis in treuem Herzen zu bewahren.

Als weitere Erscheinungen zur Diesterwegfeier seien noch angeführt:

*128. Adolf Diesterweg in seiner Bedeutung für die Hebung des Volksschullehrerstandes. Ein Beitrag zur Geschichte der Volksschule des 19. Jahrhunderts. Von **Ernst Lüttge.** Leipzig, Siegismund & V. — 143 S. 2 M.

*129. Adolf Diesterweg und seine Verdienste um die Entwickelung des deutschen Volksschullehrerstandes. Ein Gedenkblatt von **Richard Krause,** ord. Lehrer zu Wriezen a. O. Borna-Leipzig, R. Jahnke (1889). — VI und 189 S. 2,50 M.

Anscheinend verdanken beide Schriften sowohl ihrem Titel, als auch der Gliederung des ganzen Stoffes nach dem eben genannten Ausschreiben der Diesterwegstiftung ihre Entstehung; aber während die letztere mehr eine Auswahl von Stellen aus verschiedenen Schriften teils über die frühere Lehrerbildung, teils über und von Diesterweg bietet, welche durch eingeschobene Bemerkungen einfach aneinander gereiht sind, hat die erstere den Stoff in selbständiger Weise verarbeitet und ein recht ansprechendes Bild der Wirksamkeit Diesterwegs gezeichnet.

6. Schriften über Erziehung der Mädchen.

130. Gemälde weiblicher Erziehung. Von **Caroline Rudolphi.** Zwei Teile. Dritte Auflage. Heidelberg, bei Winter, 1835. (3 Thlr.)

131. Blicke in das Wesen der weiblichen Erziehung. Für gebildete Mütter und Töchter. Von **Rosette Niederer,** geb. **Kasthofer,** Vorsteherin einer Erziehungsanstalt zu Iverdun (jetzt zu Genf). Berlin, bei Rücker, 1828. (2 Thlr.)

132. Fragmente über Menschenbildung, von **E. M. Arndt.** Dritter Teil: Briefe an Psychidion über weibliche Erziehung. Altona 1820, bei Hammerich. (1 Thlr. 5 Sgr.)

Die Gemälde von der edlen, mit Dichtergeist begabten Karoline Rudolphi sind Idyllen zu vergleichen, die uns die jungfräuliche Reinheit in ihrer edlen Natureinfalt schildern und uns ein Leben vorführen, das den edlen Naturkeim zu der edelsten Knospe und Blüte entfaltet. Die Schrift der geistvollen Frau Niederer ergänzt jenes ländliche Gemälde in der Art, daß sie uns das ernste Leben des weiblichen Wesens von seiten der Idee und der Thatkraft schildert. Beide Werke sind vorzügliche Erscheinungen der Litteratur, und sie repräsentieren gleichsam die Zeiten, in welchen sie erschienen sind. Als Karoline Rudolphi ihre Seelen- und Naturgemälde in der romantischen Pfalz an den Ufern des Neckar schrieb, blühte noch, wenn auch mit abnehmendem Dufte, das Gewächs der sentimentalen Gefühlsstimmung, die kein Blümchen auf der Heide und keinen Stern am Himmel unbewundert betrachten konnte; als aber Frau Niederer am Fuße der Alpenkette und in der Nähe des sturmbewegten Frankreichs die Feder ergriff, galten nur erhabene, ideale Gedanken, Entschlossenheit und Mut. Beide Schriften sind einseitig, aber das Vorzüglichste, was wir nach unserm Bedünken über weibliche Erziehung besitzen.

Höchst interessant sind auch die Ansichten des thatkräftigen, mutvollen Ernst Moritz Arndt über die Erziehung des weiblichen Geschlechts. Den tiefen Charakter wahrhaft weiblicher Wesen schildert der ernste, standhafte Mann in trefflichen Zügen, und wenn er auch von der intellektuellen Bildung der Frau vielleicht zu wenig erwartet und in dieser Hinsicht an weibliche Erziehungs- und Schulanstalten zu geringe Anforderungen macht, so erscheinen doch seine Ansichten überall aus der praktischen, frischen Beobachtung des Lebens hervorgegangen, und sie sind der vergleichenden Berücksichtigung mit den Ansichten jener geistvollen Frauen in jeder Beziehung würdig.

Leider gehen die Meinungen über die beste Art der Erziehung und Bildung der weiblichen Jugend der höheren Stände noch gar sehr weit auseinander. Wenn auch wohl alle stimmfähigen Männer und Frauen darin übereinstimmen, daß die Familie, als die Lebens- und Wirkenssphäre der künftigen Hausfrau, Gattin und Mutter unter der Voraussetzung einer inneren Wohlgestalt derselben, die beste Stätte der Erziehung der heranwachsenden weiblichen Jugend sei, so herrscht doch inbetreff der intellektuellen und künstlerischen Ausbildung derselben eine außerordentliche Verschiedenheit der Ansichten, zu großem Nachteil für die Sache. Während die einen die höhere weibliche Jugend außer den Elementarkenntnissen auf Katechismus, Bibel und Gesangbuch beschränken möchten, ziehen die anderen die Bildung durch Romanenlektüre, ausländische Sprachen und allerhand Künste des verfeinerten Lebens mit in den Kreis ernster Beschäftigung der Jungfrauen. Die meisten Schriftsteller über Erziehung haben fast ausschließlich ihr Nachdenken der Art der Bildung der männlichen Jugend gewidmet, gleichsam, als sei die des weiblichen Geschlechts kein würdiger Gegenstand ernster männlicher Beschäftigung, oder als mache sich die Erziehung desselben von selbst. Offenbar sind auf diesem Felde noch Lorbeeren

zu pflücken. Offenbar muß man gleich von vornherein bei der Bildung der Mädchen die verschiedenen Stände unterscheiden; ein Mädchen verläßt weit seltener die Sphäre, innerhalb deren es geboren, als ein Knabe, der sich durch besonderes Talent die Welt öffnet. Die Töchter unserer Landleute finden den nötigen Schulunterricht in der allgemeinen Volksschule, nicht getrennt von den Knaben, wofür gar keine Gründe sprechen. In den Städten richtet man besondere Knaben- und Mädchenschulen ein, oder wenn sie in der Elementarklasse vereinigt sein sollten, so trennt man sie doch in der Oberklasse voneinander. Es ist kein Grund vorhanden, sie auch da zusammenzulassen. Über den Unterricht derselben gehen auch die Ansichten weniger auseinander, als bei den Mädchen höherer Stände. Nach meinem Bedünken müßte er bei diesen im allgemeinen bedeutend gesteigert werden, nicht inbetreff des Umfanges oder der Ausdehnung, als in Ansehung der intensiven Kraft. Ist es dem Knaben schon schädlich, etwas halb zu lernen, so verdoppelt und verdreifacht oder verzehnfacht sich dieser Nachteil bei den Mädchen; denn diese füllen die Lücken nicht aus, sondern verflachen total oder vergessen alles. Alles, was ein Mädchen lernt, muß besonders tüchtig gelernt werden. Schon darum muß man den Umfang beschränken. Ich bin übrigens keineswegs der Meinung, daß unsere Töchter zu viel wissen, sie wissen oft nur vielerlei oder haben von allem gehört, wissen viel zu wenig gründlich und tüchtig. Eine traurige Oberflächlichkeit verseichtet die meisten, und ich bin geneigt, aus dieser Quelle viel des Unheils abzuleiten, das sich über die Ehen und die Kindererziehung ergießt. Der junge Mann verlobt sich (in der Regel zu seinem Unglück) mit einem Mädchen seines Standes, ehe er seine Natur und die Verhältnisse der Welt genau kennt. Er sieht mehr auf alle anderen Dinge, als auf wahre Bildung. Seine Bildung geht das Leben hindurch fort, die seiner Frau steht still oder geht zurück. So entsteht eine Kluft, welche von der nur zu hoch gepriesenen Gemütlichkeit selten ausgefüllt wird. Zu einer glücklichen Ehe gehört für den gebildeten, fortstrebenden Mann ein gebildetes, für Bildung empfängliches, verständiges Weib, das nicht im zwanzigsten, nicht im dreißigsten, noch nicht im vierzigsten Jahre den Gipfelpunkt seiner Bildung erreicht hat. Wie sieht es in dieser Beziehung unter uns aus! — Nicht besser steht es um die Erziehung der Kinder, am meisten der Knaben, insoweit sie von den Müttern ausgeht. Wir haben wenig Männer. Woran liegt es? Allerdings an vielem, zuoberst an der ungenügenden Entwickelung des Gemeinde-, des Staats- und des öffentlichen Lebens, denn das Leben bildet den Mann; aber es liegt auch an den Frauen, an unseren Frauen, die für einen großartigen, öffentlichen Gesichtspunkt des Mannes in der Regel gar keinen Sinn haben, folglich auch in dieser Beziehung auf die Knaben gar nicht wirken können, vielmehr sie mit den Männern auf die enge Sphäre des häuslichen Lebens beschränken. Nach meinem Bedünken kleben wir inbetreff der Auffassung der Stellung der Frauen an den einseitigsten, beschränktesten Meinungen. Wie wenig Männer giebt es, die von dem Weibe mehr und anderes verlangen, als daß sie — was man so nennt — gute Hausfrauen und Mütter seien! Wodurch entsteht die Trivialität unseres geselligen Lebens, selbst in den sogenannten gebil-

deten Zirkeln?! — — Doch das ist ein weitläufiges Kapitel, wir müssen davon abbrechen. Aber daß in diesen, hier nur schwach berührten Rücksichten durchweg unter uns alles ungenügend ist, wer fühlte es nicht in tiefster Seele?! Eine Ursache dieser ungenügenden Zustände liegt in der ungenügenden Bildung unserer Frauen*). Kein neuerer Schriftsteller und keine Schriftstellerin (unsere Philister meinen, solcher dürfe es keine geben) hat dieses tiefer und wahrer ausgesprochen, als Rosette Niederer in ihrem oben angezeigten Buche. Mehr solcher Frauen, wie sie dieselben erziehen will — und wir würden weiter sein. Aber was wäre darüber nicht zu sagen! Wir müssen den Leser seinem Nachdenken, seiner Weltschau überlassen.

In der neuesten Zeit sind warnende Stimmen aufgetreten, besonders inbetreff der vernachlässigten körperlichen Ausbildung der Mädchen und der Erziehung der Mädchen höherer Stände durch Französinnen. So K. Bormann, Direktor einer Mädchenschule und eines Seminars für Lehrerinnen in Berlin**) (siehe dessen Abhandlung: Über weibliche Handarbeiten, Berlin 1836, bei Plahn, auch in den Rhein. Blättern abgedruckt; so in: Beitrag zu den Er-

*) Sie scheinen sich derselben allmählich bewußt zu werden. In den größeren deutschen Städten fangen sie an, Vorlesungen zu besuchen. In England und Frankreich geschieht es lange. Die Philister werden dazu denken: „Gute Nacht, häusliches Glück! Die besten Frauen sind die, von welchen man nicht spricht."

**) Im Jahr 1837 entspann sich in der pädagogischen Gesellschaft in Berlin ein sehr interessanter Streit über die Frage: Ob das weibliche Geschlecht zu wissenschaftlichem Schulunterricht befähigt sei? Verneint wurde die Frage von Schulz, Oberlehrer an der Elisabethschule, und selbst vom Direktor Spilleke und anderen; bejaht von Otto Schulz, Bormann und anderen. Der erste hat seine Ansichten in der Schrift begründet: „Gedanken über die dem weiblichen Geschlecht zugesprochene Fähigkeit zum Unterricht in wissenschaftlichen Disziplinen in der Schule. Berlin 1837, Hayn." (60 Seiten. 10 Sgr.) Siehe über denselben Gegenstand das interessante Votum einer Erzieherin und Lehrerin in den Rhein. Bl. 1837, Bd. 22, Heft 1. Hier vernehme man noch die Ansicht einer geistreichen Frau über Frauenbildung überhaupt: „Erziehungsweisheit und Unterrichtskunst sind auch bei Eltern kein bloß angeborenes Talent, obgleich beide ein solches voraussetzen; sondern sie müssen entfaltet und gründlich gelernt werden. So unentbehrlich dem Jüngling und Mann das Erkennen des Berufs, das Studium seiner Wissenschaft, die Vorbildung zu seiner Kunst ist, so unentbehrlich ist der Tochter das Erlernen des Lehrerinnenberufs, der Erzieherin das Studium der Erziehungswissenschaft und der Mutter die Vorbildung zur Erziehungskunst. Handwerksmäßige Abrichtung, einzelne Fertigkeitsangewöhnungen führen in keinem Falle dazu und sind schlimmer, als wenn gar keine Vorbereitung stattgefunden hätte. Daher das im Kulturzustande nie erlöschende Bedürfnis von Erziehungsschulen für Töchter und von Bildungsanstalten für Mütter." (Rosette Niederer.) — Endlich werde hier (nicht weil ich sie für eine Schrift von geringer Bedeutung halte — in diesem Unterhaus der Noten — im Gegenteil, es ist eine vorzügliche Schrift) noch, weil auch ich dergleichen Bildungsanstalten für dringend notwendig und, versteht sich, bei richtiger Führung, für sehr heilsam erachte, der Schrift gedacht:

Die Bildungsanstalten für Lehrerinnen und Erzieherinnen und ihre Organisation. Ein Beitrag zur Reform des weiblichen Bildungswesens von **C. E. R. Alberti**, Direktor der höheren Bildungsanstalt für die weibliche Jugend, sowie des damit verbundenen Seminars für Lehrerinnen zu Marienwerder. Danzig 1848, Gerhard. (128 Seiten. 20 Sgr.)

fahrungen über die physische Erziehung der Mädchen, von einer Erzieherin. Danzig 1836, bei Gerhard. (5 Sgr.) In demselben läßt sich eine erfahrene Dame, die auf dreißigjährigen Erfahrungen steht, vernehmen. Gegen die Erziehung deutscher Mädchen durch Französinnen und was damit zusammenhängt, polemisiert mit Recht Bormann in: Die französischen Bonnen, oder: Was ist von dem Verfahren zu halten, Kinder von früher Jugend an zwei Sprachen lernen zu lassen? Berlin 1844, Schultze (13 S.). — Eine vollständige Anleitung zur weiblichen Gymnastik liefert: Kallisthenie oder Übungen zur Schönheit und Kraft für Mädchen, von **P. H. Elias**, mit Vorwort von A. Meckel, Professor der Anatomie in Bern. Mit 38 Umrißfiguren. Bern 1829, bei Jenni.

133. Die Erziehung des Menschen in seiner fortschreitenden Entwickelung. Eine gekrönte Preisschrift der Madame **Necker de Saussure.** Aus dem Französischen übersetzt von den Pfarrern **L. Overbeck und F. Schmidt.** Drei Teile. Bielefeld 1842, Velhagen & Klasing. (2 Thlr.)

134. **L. Aimé-Martin** über die Zivilisation des Menschengeschlechts durch die Frauen, oder Erziehung der Hausmütter. Übertragen von **Dr. J. Leutbecher.** Breslau, Schulz. (699 Seiten. 2 Thlr.)

Beide Werke sind gekrönte Preisschriften, gekrönt von der Akademie in Paris. „Die Franzosen sind leichtsinnige, frivole, irreligiöse und unhäusliche Menschen.“ So sprechen, wie bekannt, tausende von Deutschen, sie hüllen sich dabei behaglich in ihren patriotischen Tugendstolz ein und — lehren die Schulkinder das Verdammen unserer westlichen Nachbaren. Was sie selbst gehört haben, lehren sie diese nachsprechen. Solchen Tugendhelden empfehle ich aus der reichen, sehr reichen pädagogischen Litteratur Frankreichs die beiden obgenannten, in gutes Deutsch übertragenen Schriften. Diese mögen sie lesen und mit dem Eindruck, den sie empfangen, obige Urteile zusammenhalten. Nein, werte Landsleute, ihr habt überhaupt keine Ursache, auf fremde zivilisierte Völker hinabzusehen und sie zu schmähen. Hier in diesen Büchern, die sich vorzugsweise mit der weiblichen Erziehung und der Kultur, welche von Frauen ausgehen kann und soll, beschäftigen, findet ihr einen solchen Reichtum von zutreffenden, feinen psychologischen und pädagogischen Bemerkungen, und ein so nachdrückliches, immer wiederkehrendes Dringen auf Tugenden, von denen wir meinen, daß sie nur bei uns oder wenigstens vorzugsweise bei uns zu Hause wären, daß ihr erstaunen werdet. Daraus folgt doch wenigstens, daß solche Schriftsteller diese Tugenden kennen und schätzen und daß, da diese Schriften beliebt sind, viele sie schätzen. Die Engländer machen es gerade so wie wir. Nach dem (beiläufig gesagt, auch empfehlenswerten) Buche der Mrs. Ellis: „Englands Frauen und Töchter“, sind die englischen Frauen die besten Gefährtinnen des Hauses, die treuesten Gattinnen und edelsten Mütter. Also lassen wir das! Weiden wir uns dagegen an den tiefen Blicken, den diese Frauen fremder Nationen und Herr Martin in das Wesen der menschlichen, besonders der kindlichen Natur, sowie in das Innere des Familienlebens gethan haben. An die rhetorische Breite dieser Schriftsteller,

besonders der Franzosen, muß man sich einmal gewöhnen, es gehört zu ihrer Natur; man glaubt, der Konversation gebildeter Weltmenschen zuzuhören, nichts von Pedanterie und Schulsteifheit — kurz, die genannten Schriften gewähren eine nicht allzu schwere, angenehme, belehrende Lektüre. Ich habe gebildete Frauen gekannt, welche davon entzückt waren. —

Über Mädchenerziehung sind noch zu empfehlen:

135. Beiträge zur weiblichen Erziehungslehre, von **Fr. Schubart.** Berlin, bei Dümmler, 1832. (15 Sgr.)

136. Erziehungslehre für gebildete christliche Mütter, von **Dr. G. A. F. Sickel.** Magdeburg, bei Heinrichshofen, 1835. (1 Thlr. 15 Sgr.)

Letztere enthält in zwölf Vorlesungen das Resultat eines sehr gereiften Nachdenkens über das Wesen der weiblichen Bildung — gebildeten Müttern zu empfehlen!

137. Andeutungen zu einem Organisationsplane für städtische Mädchenschulen, mit besonderer Beziehung auf kleinere Städte, von **Fr. Ballhorn,** Oberprediger in Oranienburg. Berlin 1840, bei Nauck. (150 Seiten. 20 Sgr.)

Nicht bloß wegen des Mangels gereifter Ansichten über die Erziehung und Bildung der ganzen zweiten Hälfte des menschlichen Geschlechts überhaupt, sondern wegen der vielen wohlüberlegten und der Überlegung würdigen Ansichten und Vorschläge, welche diese Schrift enthält, müssen wir auf sie aufmerksam machen. Der Verfasser erblickt in dem Weibe nicht bloß besondere Eigentümlichkeiten, sondern er verlangt für dasselbe eigens gestaltete Erziehung, besonders modifizierten Unterricht. Seine Grundansicht inbetreff des letzteren spricht sich (Seite 42) in diesen Worten aus:

„Die Mädchenschule soll sich zu einer allgemeinen Berufsschule erheben; sie soll mithin das Mädchen mit der richtigen Ansicht zu seinem Berufe und dem Verhältnis desselben zu seiner geistigen Bestimmung, mit einer Richtung seines ganzen Wesens auf diesen Beruf, und mit den Grundsätzen und Grundbedingungen ausrüsten, welche es, nachdem es die Schule verlassen, geschickt machen, die ihr bevorstehenden Jahre zur Einsammlung der ihr nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten, zur Begründung einer besonnenen Lebensansicht und zur Vorbereitung auf ihren Wirkungskreis als Gattin ꝛc. benutzen." Kurz, den Verfasser leitet der Gedanke, der Mädchenlehrer dürfe nie die eigentliche Bestimmung der Mädchen aus dem Auge verlieren, vielmehr all sein Thun speziell darnach bemessen*).

---

*) Dies verlangt auch ein sehr verständiger Mann inbetreff des Zeichenunterrichts in seiner, jedem Lehrer, besonders an Mädchenschulen, sehr zu empfehlenden Schrift: „Der Zeichenunterricht in Töchterschulen als richtiges Bildungsmittel für die Gesamterziehung, von **A. Meier.** Lübeck 1842, v. Rohden." (92 Seiten. 15 Sgr.) — Derselbe macht — um dies beiläufig zu bemerken — für den Namen „Töchterschulen" einen Grund geltend, der sich wenigstens hören läßt. Derselbe sei passender als „Mädchenschulen", weil der Lehrer an weiblichen Anstalten nie des Mädchens Stellung zum Hause aus dem Auge verlieren dürfe, was bei Knabenschulen gerade gewünscht werden müsse (Seite 10). Man überlege!

138. Gedanken über Erziehung und Unterricht besonders des weiblichen Geschlechts und über weibliche Erziehungsanstalten. Nebst drei Anhängen: 1) zur Widerlegung der Schrift des Herrn Schulz 2c.; 2) über die Nachteile des zu frühen und zu vielen Romanlesens; 3) über den sittlichen Einfluß des Schönen. Von **Tinette Homberg.** Berlin 1845, Enslin. (311 Seiten. 1 Thlr. 10 Sgr.)

Der Umstand, daß ich diese Schrift bevorwortet, bezeichnet hinreichen meine Meinung von der Vorzüglichkeit dieser Schrift. Nachdem ich in dem Vorwort über die Hauptmängel, die ich an dem Benehmen der Mädchenlehrer, an dem Unterricht in Mädchenschulen und an der Stellung der Frauen wahrgenommen, mich geäußert, spreche ich meine Freude über die vorliegende Schrift besonders wegen der Offenheit, Wahrhaftigkeit, Entschiedenheit, kurz Naturkräftigkeit oder Deutschheit der Verfasserin aus. Die Anerkennung dieser intensiven Eigenschaften würde ich jetzt noch steigern. Denn auf der einen Seite leidet ein nicht unbeträchtlicher Teil der deutschen Frauen nach wie vor an falscher Sentimentalität, pietistischem Tik und neumodischer Blasiertheit, auf der anderen macht sich eine Kopf- und Herzensverdrehtheit bemerkbar, welche alle echt-weiblichen, oder gar die sittlichen Eigenschaften der Frauen verdammt. Darum gewährt es einen doppelten Genuß, eine Frau zu hören und — da sie sich ganz giebt, wie sie ist — zu sehen, welche eine gesunde, naturkräftige und eigentümliche Richtung auf das Göttliche mit der sinnigsten und innigsten, thatkräftigsten Liebe zu allem Feinen, Reinen, Schönen und Menschlichen verbindet. Daß sie nicht bloß eine andere, sondern auch eine höhere Bildung von den Töchtern unseres Mittelstandes verlangt, als die ist, welche ihnen im Durchschnitt zuteil zu werden pflegt, versteht sich von einer durchgebildeten Frau, welcher alle Halbheit ein Greuel ist, von selbst. Dabei legt sie auf leibliche Tüchtigkeit, Gesundheit und Frohsinn der Jugend den Accent, und sie will nichts von einer Bildung wissen, welche diese Eigenschaften ausschließt oder auch nur beeinträchtigt. Kurz, Tinette Homberg dringt auf die Verbindung derjenigen Eigenschaften, welche das Glück des Weibes in allen Lebensbeziehungen begründen und sichern, gleich weit entfernt von Frömmelei und Gläubigkeit, wie von jeder Hinneigung zu Überbildung oder unweiblichen Emanzipationsgelüsten. Die ganze Schrift gewährt in Gedanken wie in Ton und Freimut eine Herzensstärkung, welche wir nicht bloß dem berufmäßig pädagogisch wirkenden Teile des weiblichen Geschlechts, sondern allen Frauen und selbst den Männern, welche sich für Veredlung des „Geschlechts" interessieren, von Herzen wünschen. Die Anhänge sind sehr schätzbare Zugaben und bewähren überall den naturkräftigen Sinn der hochgeachteten Verfasserin.

139. Die höhere Bildung des weiblichen Geschlechts von **Dr. F. Seinecke.** Erstes Heft. Hannover 1846, Helwing. (80 Seiten. 10 Sgr.)

Der Herr Verfasser schreibt über höhere Bildung des weiblichen Geschlechts, besonders über die Art, welche durch die Schule geliefert werden kann. Er denkt an Töchter des höheren Bürgerstandes und schreibt für gebildete Laien, für Mütter und Pädagogen. Er bekämpft die Halb-, die Über- und die Scheinbildung, Ausgeburten, welche man auf dem Gebiete der Mädchenbildung viel häufiger trifft, als auf dem

der Knabenbildung. Aber er verteidigt auch die richtige Ansicht, daß den Mädchen der höheren Stände eine gründliche, eine höhere Bildung gegeben werden müsse. Auch die Frau soll über Küche und Keller, über Familie, Dorf und Stadt hinausschauen auf die höheren Interessen der Menschheit; sie soll frei gemacht werden von der gemeinen, selbstsüchtigen Ansicht der menschlichen Angelegenheiten; soll sein eine würdige Gefährtin des gebildeten Mannes, eine hochherzige, einsichtsvolle Mutter, welche für die nationalen Angelegenheiten des Vaterlandes und für die Interessen der Menschheit Sinn hat und den Beruf in sich fühlt, nach Kräften für diese großen Dinge zu erziehen und zu wirken; mit einem Worte: der Verfasser will das Mädchen zur wahren Humanität erziehen. Der Inhalt dieses ersten Heftes ist dieser: 1) Über Humanitätsbildung; 2) Berechtigung und Beruf des weiblichen Geschlechts zu höherer Geistesbildung; 3) Eigentümlichkeit der höhern weiblichen Bildung; 4) Gründe, warum die jetzige höhere Bildung des weiblichen Geschlechts sehr mangelhaft ist. — Die Gedanken sind überzeugend durchgeführt. Besonders erfreut es, daß der Verfasser bei allem Dringen auf Gemütsbildung des Weibes gegen die gemachte Gläubigkeit und forcierte Frömmigkeit eifert. Sehr zeitgemäße Worte und Gedanken!

*140. Zur Frauenfrage. Von der Verfasserin des Album einer Frau. Ein neues Kapitel für die dritte Auflage des Album einer Frau. Hannover, Rümpler, 1868. 188 S. 1,50 M.

In schlichter, verständiger Weise bespricht die Schrift die Lage der Frauen ohne Stellung und Nahrung, die Befähigung des weiblichen Geschlechtes zum Lehramte und zu gewerblichen Beschäftigungen und die rechte Erziehung desselben im Verhältnisse zu seiner Lebensstellung, sucht dann die hinsichtlich der letzteren bestehenden Vorurteile zu widerlegen, um schließlich zu zeigen, wie eine Frau doch ihrem natürlichen Wesen treu bleiben könne, ohne in wirtschaftlicher Hinsicht der Hilflosigkeit zu verfallen. So ist die Schrift eine von jeder Übertreibung freie, beachtenswerte Leistung.

*141. Moderne Mädchenbildung und die Frauenfrage. Von **J. Greßler**, Hauptlehrer in Barmen. Gotha 1888, Emil Behrend. 78 S. 1 M.

Bespricht die Mißstände der modernen Mädchenerziehung in besonnener und sachkundiger Weise, verlangt vom Hause eine gründliche hauswirtschaftliche Ausbildung der Mädchen, von der Schule aber, d. i. von den Töchterschulen, unter möglichstem Wegfall der Hausaufgaben vor allem Pflege der idealen Lehrgegenstände (Religion, Geschichte, Litteratur 2c.) Einschränkung des fremdsprachlichen Unterrichts, ein seminaristisch geschultes Lehrerpersonal 2c. und macht in dieser Hinsicht einsichtsvolle und beherzigenswerte Vorschläge.

*142. Unsere Töchter und ihre Zukunft. Mädchenerziehungsbuch, herausgegeben von **Karl Weiß**, Direktor des Töchterbildungsinstitutes zu Erfurt. 4. Aufl. Berlin 1887, L. Öhmigke (R. Appelius). — 130 S. 2 M.

Ein „Mädchenerziehungsbuch" will die Schrift sein; demgemäß behandelt sie 1. „die Idee, nach der wir bilden"; 2. „das Leben, wofür wir bilden" und 3. „die Art und Weise, wie wir bilden", — und

das geschieht in einer so gesunden, lebenskundigen, maßvollen, alle Überspanntheit und Übertreibung zurückweisenden und dabei anziehenden Weise, daß man dem Verfasser dafür nur dankbar sein und seiner wackeren Schrift die weiteste Beachtung wünschen kann.

*143. Bildungsziel und Bildungswege für unsere Töchter. Von **Dr. K. Schneider**, Geh. Regierungsrat. Berlin, Wiegandt & Grieben. 1888. — 38 S. 80 Pfg.

In einem Vortrage, den der Verfasser zum Besten des Heimatshauses für Töchter höherer Stände am 7. Dezember 1887 in Berlin gehalten hat, stellt er als Ziel für die Bildung der Töchter hin, „ihre Gaben und Kräfte so zu entwickeln, daß sie dereinst befähigt sind, den Platz, welchen ihnen Gott in dem Hause anweisen wird, würdig auszufüllen“, und bezeichnet als Bildungsweg Haus und Schule, deren jede ihren Pflichtenkreis hinsichtlich der Töchtererziehung zu erfüllen hat. Die eigentliche Wirkungsstätte des Weibes ist ihm also das Haus, das Haus in umfassenderem Sinne, und in sinniger, poesievoller Weise werden die Bestimmung der Frau im Hause, nicht bloß in der Ehe als teilnehmende, miterwerbende, entbehrende, verwitwete Gattin, sondern auch in anderen Stellungen als Krankenpflegerin, als helfende Schwester, erwerbende Tochter rc. beleuchtet, alle wesentlichen Fragen der Mädchenbildung, soweit es der Raum eines Vortrages und die gemischte Zuhörerschaft eines solchen gestattet, berührt und dabei auch streitige Fragen, wie die: ob Lehrer oder Lehrerinnen in Mädchenschulen, oder über die Einführung einer Oberlehrerinnenprüfung mehr als gestreift. Die maßvollen Forderungen auch an die Bildung der Töchter höherer Stände bekunden ebenso den gesunden Sinn des Verfassers, wie die warnenden Hinweise auf die gesellschaftlichen Vorurteile gegen erwerbende Frauen und Töchter höherer Stände sein warmes Herz für die Frauenfrage bezeugen, und eine vierzigjährige Erfahrung im Mädchenunterrichte, sowie die nähere Bekanntschaft mit den höheren Gesellschaftskreisen und nicht minder die hohe Stellung als Regierungsbeamter verleihen seinem Urteile doppeltes Ansehen und erhöhen die Beachtenswürdigkeit des Vortrages.

*144. Die Berufswahl unserer Töchter. Ein Ratgeber für die Wahl des weiblichen Lebensberufes. Für Eltern, Vormünder, Lehrer und Freunde gemeinnütziger Bestrebungen. Herausgegeben von **A. von Fragstein**, Ingenieur. Wittenberg 1885, R. Herrosé. — IV und 343 S. 2,50 M.

In ähnlicher Weise wie in seiner Preisschrift über die Berufswahl der Söhne (s. oben Nr. 41), hat der Verfasser in der vorstehenden Schrift ein Stück Frauenfrage bearbeitet, indem er die Arbeitsgebiete des weiblichen Geschlechtes von den untersten bis zu den obersten sowohl nach den Ansprüchen und Leistungen, die sie verlangen, als nach dem Lohne und Entgelte, das sie gewähren, ebenso gründlich als sachkundig durchmustert und durch statistische Angaben aller Art seine Darlegungen noch so zu beleuchten verstanden, daß die Schrift überall willkommenen Rat erteilt.

*145. Gegenwart und Zukunft der höheren Mädchenschule. Von **Dr. Wilhelm Buchner**, Director der höheren Mädchenschule in Crefeld. Wien und Leipzig, 1876. A. Pichlers Witwe & Sohn. 34 S. 0,60 M.

Das Schriftchen giebt eine gut orientierende Übersicht über die Bewegung, welche sich auf dem Gebiete des Mädchenunterrichts bis 1876 geltend gemacht hat, und bringt die Wünsche zum Ausdrucke, die man in den betreffenden Kreisen hinsichtlich der Abstufung und Einrichtung der Mädchenschulen einschließlich der Lehrerinnenbildung hegte.

*146. Die höhere Mädchenschule. Ein Beitrag zur Reform des höheren Mädchenschulwesens. Von **A. Dammann**, Schulinspektor in den Franckeschen Stiftungen zu Halle a. S. I. Teil: Aufgabe und Ziel, Organisation und Lektionsplan, Stellung und Lehrpersonal der höheren Mädchenschule. Berlin 1885, L. Öhmigke. 88 S. 1 M.

Der Verfasser zeigt in der Behandlung der im Titel angegebenen Punkte ebenso viel Sachkunde als Erfahrung und besonnenes Urteil; in einem zweiten Teile bietet er ausführliche Unterrichtspläne, bisher über Religion (92 S. 1,60 M.), Geschichte und Geographie (67 S. 1 M.), Naturkunde und Rechnen (69 S. 1 M.) und Deutsch (81 S. 1 M.).

*147. Die deutsche höhere Mädchenschulfrage. Geschichte und Entwickelung derselben bis in die neueste Zeit. Von **Gotthold Kreyenberg.** Frankfurt a. M. 1887, Moritz Diesterweg. — 106 S. 1 M.

Nach einer geschichtlichen Darstellung der Entwickelung der höheren Mädchenbildung wird namentlich der von der preußischen Regierung für die Berliner Töchterschulen 1886 erlassene „Normallehrplan" nach seinen Licht- und Schattenseiten eingehend besprochen, und so stellt die Schrift, klar und sachkundig geschrieben, den Leser auf den gegenwärtigen Standpunkt der noch nicht ausgetragenen Frage.

*148. Die Praxis der Fortbildungsschulen für Mädchen. Nebst Lehrplänen und einem Schriftenverzeichnis. Von **Dr. phil. Otto Kamp**, städtischem Lehrer in Frankfurt a. M. Wittenberg 1889, R. Herrosé. — 60 S. 1 M.

Die Schrift teilt die Fortbildungsschulen in volksschulmäßige (für Rechnen, Deutsch, Schreiben 2c.), in gewerbliche (für Unterweisung in Flechten, Schneidern, Handschuhmachen 2c.) und in hauswirtschaftliche (für Ausbildung im Kochen, Waschen, Flicken, Zuschneiden und allen zur Führung eines Haushaltes nötigen Dingen). Namentlich sind die letzteren für Arbeiterkreise von großer sozialer Bedeutung, und nachdem man hierin private Versuche mit Fabrik- und Kochschulen 2c. für Arbeitermädchen angestellt hat, verlangt der Verfasser, daß dies zur Sache der öffentlichen Erziehung gemacht werde. — Die Schrift ist lesens- und beherzigenswert.

7. Schriften über das Verhältnis der Schule zu Staat und Kirche.

149. Das Verhältnis des Elementarunterrichts zur Politik der Zeit. Eine Kritik des bisherigen Unterrichts und Darstellung der einzig heilsamen Unterrichtsweise. Staatsmännern zur Würdigung — Schulmännern zur gewissenhaften Beachtung. Zweite verbesserte Auflage. Regensburg, bei Reitmayr, 1837. (1 Thlr. 7½ Sgr.)

Der Verfasser betrachtet den Unterricht als das erste Element zur Versöhnung der jetzt miteinander kämpfenden Zeitrichtungen, nicht den bisherigen Unterricht, sondern den „Elementarunterricht fürs Leben". Um diesen Beweis zu führen, entwirft er einen Schattenriß des gewöhnlichen (schlechten) Unterrichts und bezeichnet dann den wahren in Umrissen. In jenem (negativen) Geschäft ist der Verfasser glücklicher, als in diesem positiven. Dort malt er grau in grau und schwarz in schwarz; hier ist alles lichtweiß. Der Verfasser kennt keine Farben, nur schwarz und weiß. Von dem Elementarunterricht erwartet er zu viel. Nicht ganz gewöhnliche Lehrer werden aber auch diese Schrift mit Gewinn lesen; sie regt an. Und das, was sie anregt, mag leicht ebenso wichtig werden, als was sie giebt, besonders wenn man zwischen den Zeilen zu lesen versteht. Graser, gestorben 1840, war — wie besonders die erste Auflage seiner „Divinität" und sein Schicksal beweiset (er wurde von den Ultramontanen sehr angefeindet, und sein Werk stand auf dem römischen Index der verbotenen, d. h. gefährlichen Bücher) — ein freisinniger, edler Mann, voll Begeisterung für Jugendbildung und Erziehung des Menschengeschlechts. Er durfte nicht alles sagen, was er dachte, um sein Wirken nicht ganz paralysiert zu sehen; er versuchte es in seinen späteren Jahren, sich zu accomodieren, aber es gelang ihm nicht. Er war dazu zu ehrlich. Er ist fast zum Märtyrer seiner Ansichten geworden — in einer reaktionären Zeit, besonders seit 1837, seit dem Kölner, allseitig, d. h. nicht bloß für uns, die Besiegten, sondern auch für die Sieger zum Unheil ausgeschlagenen „Ereignis". Ehre seinem Namen, nämlich dem Namen Grasers.

150. Die christliche Volksschule im Bunde mit der Kirche von **F. A. Krummacher**. Zweite Aufl. Essen, bei Bädeker, 1825. (1 Thlr. 10 Sgr.)

Diese Schrift, welche vor drei Dezennien Epoche machte, kann dazu dienen, die Ansichten vom Standpunkte des „christlichen Staates" kennen zu lernen.

151. Schule, Kirche und Haus, von **F. W. Pustkuchen-Glanzow**. Elberfeld, bei Büschler (jetzt Leipzig, bei Crayen), 1832. (1 Thlr.)

Der Verfasser redet der Trennung der Schule von der Kirche, das heißt: der Befreiung der Geistlichen von der Schulaufsicht, das Wort. Er hält dieses für notwendig im Interesse der Kirche. Darum will er die Kirche von der Schule emanzipieren. Und was verlangt das Interesse der Schule? — — —

Eine Darstellung der jetzigen Stellung der Volksschule zu Staat und Kirche, die sie in den meisten deutschen Staaten hat, und eine Verteidigung dieser Stellung, liefert:

152. Verfassung der Kirche und Volksschule im Großherzogtum Hessen nach der neuesten Organisation. Nebst einem kritischen Sendschreiben von **E. Zimmermann.** Darmstadt, bei Leske, 1832. (1 Thlr.)

Eine rechtlich-selbständige Stellung der Schule hat Gräfe in seinem „Schulrecht", Quedlinburg 1829, (1 Thlr. 10 Sgr.) aufgestellt.

153. Der jetzige Standpunkt des gesamten Preußischen Volksschulwesens, mit besonderer Beachtung seiner Behörden, mit der Bildung und äußeren Stellung seiner Lehrer; geschichtlich nachgewiesen, mehr für Beamte und Ständemitglieder als für Lehrer ꝛc., von **W. Harnisch.** Leipzig 1844, Weichardt. (407 Seiten. 1 Thlr. 15 Sgr.)

Dieses ist gewissermaßen ein Rechenschaftsbericht von dem Wirken des Verfassers im Schulwesen vom Jahre 1808 an. Ich habe dieses immer als ein bedeutendes anerkannt, sowohl in Schlesien als in Sachsen. Die spezifische, dogmatisch-religiöse, streng-gläubige Richtung des Verfassers in den letzten zwanzig Jahren hat die Fruchtbarkeit dieser Wirksamkeit nach meinem Bedünken nicht gesteigert, sondern geschwächt. Nichts darf in Erziehungsangelegenheiten nach vorgefaßten Meinungen und Satzungen festgestellt und gefordert, alles muß pädagogisch gerichtet und geschlichtet werden. Doch das ist eine zu bestreitende und bestrittene Privatmeinung.

In der Einleitung schildert der Verfasser die durch die philanthropische oder philanthropinistische und die Pestalozzische Schule entstandene Reformation in dem Elementarschulwesen, die Ausbreitung der preußischen Schule und ihre Berühmtheit.

Zweitens stellt er die Bestrebungen und Leistungen des preußischen Unterrichtsministeriums dar: W. v. Humboldt und Schuckmann, Nicolovius und Süvern, v. Altenstein, v. Beckedorff, und was von ihnen ausgegangen und mit ihnen verhandelt worden ist.

Drittens die untergeordneten Schulbehörden: Oberpräsidenten, Schulräte und Lokalschulinspektoren.

Viertens die Schullehrerseminare.

Fünftens die eigentlichen Volksschulen.

Sechstens das Volksschulwesen bei eigentümlichen Mängeln, besonders das für Taubstumme.

Siebentens die Fortsetzung der Volksschulbildung im bürgerlichen Leben.

Achtens das höhere, besonders das Realschulwesen.

Die Darstellung ist nicht frei von Einseitigkeiten, nicht einmal von Persönlichkeiten. Aber diese Einzelnheiten geben derselben eine Unmittelbarkeit und Frische, welche allgemeineren Darstellungen abzugehen pflegt. Der Leser erlebt es, daß ein Mann von umfassender Erfahrung und von eingreifendster Wirksamkeit in das Ganze des Schulwesens, besonders in die Bildung der Lehrer, zu ihm redet. Wenige Zeitgenossen dürfen sich in dieser Beziehung mit dem Verfasser messen. Harnisch ist nicht bloß von der erregenden Macht der Pestalozzischen Schule, von welcher die jüngeren Männer kaum eine Vorstellung haben, sondern auch von den übrigen, gewaltigen Faktoren der Zeit ergriffen worden, und er hat eifrig und selbstthätig an der Gestaltung der Dinge bis zur Gegenwart teilgenommen. Alle seine pädagogischen Schriften atmen den Geist eines anregenden, schaffenden Lebens, und in der vorliegenden liegen die Beweise einer bis in das Alter hineinreichenden Thätigkeit. Aufrichtig bedauern wir es mit allen seinen Schülern, besonders seiner schlesischen Zeit, daß er der Schule nicht treu geblieben ist. Aber diese Bemerkung führt auf die Frage,

wer, wenn die Männer, deren Begeisterung aus jenem reichen pädagogischen Quell in den Alpen abgeleitet werden muß, dahin sind, diese ersetzen soll? Noch ist kein Ersatzmittel wahrzunehmen; die Zukunft muß es bringen. Bis jetzt haben die Lehrerbildungsanstalten, diese Geburtsstätten begeisterter Lehrererregung, von Pestalozzi und den Nachwirkungen seines schöpferischen Genius gezehrt. Noch fließt diese Quelle, und wer ihre Wirkungen in einem reichen Einzelleben und die aus ihr abzuleitenden Gestaltungen in einem Staatsleben erkennen will, lese dieses Buch. Es liefert einen sehr schätzbaren Beitrag zur Geschichte des Schulwesens der neueren Zeit, besonders in Preußen, und enthält eine Menge anregender, fruchtbarer Gedanken.

***154.** Die freie Schulgemeinde und ihre Anstalten auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate. Beiträge zur Theorie des Schulwesens von **Friedrich Wilhelm Dörpfeld.** Gütersloh 1863, C. Bertelsmann. — XV und 346 S.

***155.** Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen nebst bestimmten Vorschlägen zu ihrer Reform &c. von **F. W. Dörpfeld.** — Elberfeld, Friderichs, 1869. — VIII und 130 S. 1,50 M.

***156.** Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule nebst Vorschlägen zur Reform der Schulverwaltung von **F. W. Dörpfeld.** 2. Aufl. Barmen 1882, Wiemann. — 309 S. 3 M.

In allen drei Schriften behandelt der Verfasser, der auf kirchlichem Standpunkte steht, aber für das Gedeihen der Schule sich einen gesunden Blick bewahrt hat, wie er in der Vorbemerkung zur dritten Schrift sich äußert, „die Hauptfrage“ des Schulwesens: „Wie ist die Schulverfassung zu ordnen, damit alle Interessenten (Familie, Gemeinde, Kirche, Staat, Pädagogik und Lehrerstand) zu ihrem vollen Rechte kommen und die Schule unbelästigt und ungeschädigt von dem Kampfe der politischen Parteien ihr stilles Werk thun kann?“ Mit seltener Ausdauer hat Dörpfeld dieser Frage sein Interesse durch drei Jahrzehnte hindurch bewahrt, und wie er in der ersten Schrift das angedeutete Problem der Schulorganisation nach allen einschlagenden Seiten hin teils theoretisch erörtert und gewisse Grundsätze dafür aufstellt, teils eingehende Vorschläge zur praktischen Ausführung seiner Grundsätze beigiebt, so beleuchtet er in der zweiten Schrift die büreaukratische Form des Schulregiments, den Mangel an Einheitlichkeit in der Schulverwaltung und den Mangel einer gebührenden Mitwirkung des Lehrerstandes bei derselben als Grundgebrechen der Schulverfassung, denen er seine Reformvorschläge gegenüberstellt. Die dritte Schrift endlich, durch eine Landtagsrede des Ministers von Puttkamer veranlaßt, in welcher sich dieser 1880 in Aufsehen erregender Weise über die sittliche Haltung und die berufliche Qualifikation des preußischen Volksschullehrerstandes aussprach, entwickelt nach einer einleitenden Analyse der erwähnten Rede die allgemeinen Grundsätze einer gesunden Schulverfassung, auf Grund deren dann eine Spezialuntersuchung über die Lokal- und Kreisschulaufsicht nebst Kritik der bestehenden Einrichtungen unternommen wird, worauf schließlich die ministerielle Rede, deren Hauptziel die Verteidigung und Befestigung der alten Aufsichtsordnung war, in meisterhafter und erschöpfender Weise beleuchtet wird.

— Man wird hier und da, z. B. hinsichtlich der freien Kirche im freien Staate, oder hinsichtlich der Simultanschulen, die der Verfasser nicht leiden mag, oder des Verhältnisses von Schule und Kirche und dergleichen anderer Meinung sein dürfen als der Verfasser, aber man wird seinen aus gelegentlichen Aufsätzen im „Evangelischen Schulblatte“ erwachsenen Schriften immer den Ruhm lassen müssen, daß sie sich weit über das Niveau bloßer Gelegenheitsschriften erheben und dauernd wertvolle Beiträge zur Lehre von der Schulverwaltung bilden, an denen keiner achtlos vorübergehen kann.

*157. Welcher Anteil gebührt Staat, Schule und Haus an dem Werke der Jugenderziehung? Ein Beitrag zur Verständigung über Prinzipien der Erziehung mit Rücksicht auf das demnächst zur Beratung kommende preußische Unterrichtsgesetz. Von **Dr. Gustav Radtke,** Prorektor an der Fürstenschule zu Pleß. Wien und Leipzig, 1877. A. Pichlers Witwe & Sohn. — VIII und 46 S. 1,20 M.

Nach geschichtlichen Erörterungen über die mit der Zeit eingetretenen Veränderungen innerhalb des Staates, der Schule und der Familie bespricht der Verfasser die Beziehungen dieser Kreise zur Erziehung und kommt zu dem Ergebnisse, daß dem Staate nicht bloß die Aufsicht über den Unterricht, sondern auch über die Jugenderziehung im ganzen gebühre, unter der Maßgabe, daß in jeder Schulgemeinde einer aus Familienvätern und Lehrern gleichmäßig zusammengesetzten Behörde die Aufsicht über die Erziehung und die Sorge für die äußeren Angelegenheiten der Schule zustehen soll.

*158. Die Schulorganisation nach den Forderungen des Staats- und Kirchenrechtes, der Kultur und des Zeitgeistes. Zugleich ein Beitrag zur Fortbildung des Schulrechtes. Gekrönte Preisschrift. Von **Gustav Fröhlich,** Rektor zu Rastenberg in Thüringen. Jena, Costenoble, 1868. — 152 S. 2 M.

Eine mit großem Fleiße ausgeführte Schrift, die alle bei der Schulorganisation inbetracht kommenden Verhältnisse und Gesichtspunkte im Sinne eines gemäßigten Fortschrittes darlegt und daher allen, die sich über den Gegenstand unterrichten wollen, die besten Dienste leisten wird, wenn man auch im einzelnen verschiedenen Ausführungen nicht beistimmen kann.

*159. Die Grundlehren der Schulorganisation nach den Forderungen der pädagogischen Wissenschaft und der Erfahrung für Lehrer, Schulbeamte, Schulkommissionen und Schulfreunde. Eine gekrönte Preisschrift von **Dr. Gustav Fröhlich** in St. Johann a. d. Saar. 2. Ausgabe. Leipzig und Wien 1887, A. Pichlers Witwe & Sohn. — IV und 54 S. 1 M.

So sehr es nach Titel, Vorwort und Einleitung, sowie nach dem ersten Abschnitte über den Begriff der Schulorganisation den Anschein gewinnt, als wolle die Schrift „unumstößliche Prinzipien“ für die Schulorganisation überhaupt aufstellen und die in der vorigen Schrift gebotenen Betrachtungen vertiefen und erweitern, so sehr sieht man sich durch das Folgende enttäuscht, das sich nur auf die Volksschule und die bei ihrer inneren wie äußeren Gestaltung in Frage kommenden pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkte beschränkt, also weder

das Verhältnis der Volksschule zu Gemeinde, Staat und Kirche, noch auch zu den übrigen Schulgattungen berührt. So wenig mithin die Schrift eine gründliche Lösung der Organisationsfrage überhaupt versucht, so anerkennenswert und zu weiterem Nachdenken anregend ist das, was sie im übrigen bietet, wobei allerdings auf uneingeschränkte Zustimmung zu allen aufgestellten Sätzen schwerlich zu rechnen ist.

*160. Die Simultanschule. Ihr Wesen, ihre Aufgabe, ihre Bedeutung für die Kultur und ihre Organisation. Nebst ausführlichem Lehrplane und detaillierter Schulordnung für mehrklassige Simultanschulen. Gekrönte Preisschrift von **Dr. Gustav Fröhlich.** Wien und Leipzig, A. Pichlers Witwe & Sohn, 1877. — VIII und 80 S. 1,50 M.

Der Verfasser war um so mehr berechtigt und in der Lage, über den Wert, die Einrichtung und den Erfolg der Simultanschulen sein Urteil abzugeben, als ihm sein Amt als Kreisschulinspektor und Rektor der beiden Simultanschulen zu St. Johann a. d. Saar und zu Jägersfreude ausreichende Gelegenheit zu Beobachtungen und Erfahrungen an die Hand gab, und wenn er sich — ähnlich, wie es Diesterweg wiederholt aus religiösen, nationalen und pädagogischen Gründen gethan hat — für die Simultanschulen ausspricht, so gewinnt das um so mehr an Gewicht. Die Schrift leistet, was der Titel sagt, und giebt über alle Fragen klaren und begründeten Bescheid.

*161. Die Simultanschulfrage. Von **Jürgen Bona Meyer.** Berlin 1879, Habel. — 112 S. 2 M.

Der Verfasser, der für die Simultanschule eintritt und nur für ihre Durchführung Besonnenheit und Umsicht verlangt, bespricht in seiner Broschüre die verwickelte und streitige Frage, insbesondere nach geschichtlicher, finanzieller, pädagogischer und nationaler Seite hin mit soviel Einsicht, Klarheit und Sachkenntnis, daß die Schrift als eine ganz vortreffliche und gelungene zu bezeichnen ist.

*162. Die Konfessionsschule und ihre Konsequenzen. Von **Dr. H. Keferstein.** Wien und Leipzig 1883, A. Pichlers Witwe & Sohn. — 180 S. 2 M.

Die Schrift legt alle hinsichtlich der Konfessionsschule inbetracht kommenden Punkte in erschöpfender Weise klar und beweist mit kaum zu widerlegenden Gründen die Schädlichkeit der Konfessionsschule.

8. Schriften über Schulinspektion.

163. Die Aufsicht des Geistlichen über die Volksschule, nach den Grundsätzen des deutschen Schulrechts. Ein Beitrag zur Pastoralklugheit von **K. Kirsch,** Diakonus 2c. Leipzig, bei Reclam, 1840. (2 Thlr.)
Dazu:
• Entwurf eines Unterrichtsplanes für Volksschulen 2c., von demselben. Ebendaselbst. (20 Sgr.)

Der Herr Verfasser betrachtet die Sache aus dem status quo. Zu den Stationären oder Reaktionären gehört er nicht. „Je mehr sich

die Volksschullehrer heben, desto leichter werden sie auch eines fortwährend ihnen nahe stehenden Aufsehers entbehren können, und die Zeit wird kommen, wo der Staat selbständige Kreisschulräte (die wissenschaftlich vorgebildet und in der Volksschule selbst praktisch ausgebildet sind) anstellen muß." (S. 3.) Je mehr sich die Volksschullehrer heben — dieses wollen wir uns merken.

Einleitung. I. Unmittelbare Schulaufsicht: A. das Innere: a) über den Unterricht; b) über die Schulzucht; B. das Äußere: a) Schulgebäude; b) Schulordnung; c) Schulhaushalt; C. Schulbesuche des Geistlichen. II. Mittelbare Schulaufsicht: a) Stellung des Geistlichen zu dem Schullehrer; b) zu den Kindern; c) zu den Eltern; d) zu den übrigen Aufsichtsbehörden.

Wir sehen, der Herr Verfasser betrachtet den Gegenstand aus dem Gesichtspunkt des Geistlichen; es ist der äußere Standpunkt. Vollständigkeit, Umsicht, Reife des Urteils und eine sehr reiche Litteratur zeichnen das Werk und den Verfasser aus. Schulinspektoren sind demselben zu Dank verpflichtet. Der Unterrichtsplan ist mehr durch Lektüre und Nachdenken, als durch die Praxis entstanden, hat aber auch seine guten Seiten. Nicht genug zu schätzen ist die Offenheit und Wahrheitsliebe des Herrn Verfassers. Durch ihn können die Schulinspektoren lernen, welch ein wichtiges und schwieriges Amt die wahre Schulinspektion ist. Daß es mit den Schulen vielfach noch so steht, wie es steht, daran ist die schlechte Schulinspektion schuld. Man höre den Herrn Primarius Hupe in dem Schulbatt für die Provinz Brandenburg Jahrgang 1840! Wo man dem Herrn Diakonus Kirsch folgt, da wird es ganz anders stehen.

164. Das Aufsichtsamt in der Volksschule. Vom pädagogischen und administrativen Standpunkte. Von **K. M. Erb**, Bezirksschulinspektor. Ulm 1844, Wohlersche Buchhandlung. (1 Thlr.)

Der Umfang der Schrift (420 Seiten) deutet schon an, daß hier mehr zu erwarten ist, als eine Beantwortung der Frage, wem die Aufsicht über die Schule gebühre. Der Herr Verfasser dehnt seine Untersuchung auf die ganze Stellung der Schule im Organismus des Staats, ihren universalen Zweck und die Art ihrer Wirksamkeit aus, wenn sie wirklich ein National-Erziehungs- und Bildungsinstitut sein soll. Dabei ist seine ganze Auffassung meist von kirchlich-religiös-beengenden Ansichten und Vorurteilen frei, und so sehr er auch auf die Beachtung und Berücksichtigung bestehender Zustände, wenn sie gut sind, dringet, so fordert er doch von den Schulvorständen und namentlich den Schulinspektoren den Nachweis, daß sie dem Amte, welches sie begehren, gewachsen sind, und er unterstützt den gerechten Wunsch der Lehrer, an der Beaufsichtigung und Leitung der Schule teilzunehmen *).

*) Die Lokalschulaufsicht will er aber dem Geistlichen belassen wissen. Wie alt der Streit darüber ist, ersieht man aus der „Neuen Berliner Monatsschrift", Jahrgang 1800, wo es, nachdem bedauert worden, daß Prediger und Lehrer nicht mehr einträchtig zusammen gehen, heißt:

„Die Lehrer in Schulen, die lange genug — wie sie meinen — den Lehrern in Kirchen untergeordnet waren, wollen nun im Range voraus-

Schulinspektoren und administrative Schulbehörden überhaupt gelangen durch diese Schrift zu einer übersichtlichen Auffassung ihrer amtlichen Thätigkeit.

165. Ueber Inspektion, Stellung und Wesen der neuen (modernen) Volksschule. Den Schulleitern und den geistlichen Schulinspektoren zu erneuerter Prüfung vorgelegt von **A. Diesterweg.** Essen 1846, Bädeker. (147 Seiten. 9 Sgr.)

In dieser Schrift bespreche ich die laufenden Ansichten über Schulinspektion und stelle ihnen, mit einer Darstellung der jetzigen Volksschule, die meinigen gegenüber. Hauptsätze, welche ausgeführt werden, sind diese: 1) die moderne Schule ist ein Institut neuer Art; 2) sie ist nicht eine Tochter der Kirche; 3) zu ihrer Beaufsichtigung und Fortentwickelung (!) gehört nicht bloß vollständige Sachkenntnis, sondern, wenn sie (die Schule) gedeihen soll, muß die Leitung durch Sachkenner gefördert und gefordert werden. Der Inhalt fordert überall die Leser zur Selbstprüfung heraus.

166. Die Inspektion der Volksschule im Sinne der wahren Pädagogik; nebst einem Anhange, betreffend die sogenannte Emanzipation der Volksschule. Eine Gabe für Geistliche und Volksschullehrer aller christlichen Konfessionen. Von **J. G. Dobschall** &c. Liegnitz 1843, Kuhlmey. (303 Seiten. 1 Thlr. 10 Sgr.)

Die polemische Tendenz der vorigen Schrift ist gegen diese gerichtet. Der Verfasser verteidigt die Zweckmäßigkeit der durch geistliche Revisoren nach wie vor besorgten Schulinspektion, und sein Votum über die sogenannte Emanzipation ist wesentlich gegen dieselbe gerichtet. Dasselbe trägt zwar auch den übrigen gerechten Anforderungen der Lehrer gebührend Rechnung, und er stellt an die Geistlichen Forderungen, welche sie schwerlich zu erfüllen geneigt sein möchten; aber in den genannten zwei Hauptpunkten steht er doch auf der Seite der Gegner der Lehrer. Und doch mußte ich in einer Beurteilung der Schrift von ihr sagen: „Sie ist ein inhaltreiches, gründliches, deutsches Buch; sie ist ein Produkt einer Hingebung an die allgemeine Idee der Erziehung der Menschheit, das Produkt einer Umsicht und eines Reichtums an Erfahrung und Menschenkenntnis, der man nicht alle Tage begegnet. Man scheidet von dem Verfasser mit der höchsten Achtung und aufs stärkste und nachhaltigste erwärmt durch die innere Tiefe des pädagogischen Wirkens“. Jene Bemerkungen stehen mit diesen Versicherungen in keinem Kontraste. Herr Dobschall hat von seinem Standpunkte aus eine ganz vorzügliche Schrift geliefert, ja ich nehme keinen Anstand, sie für die beste von diesem Standpunkte aus zu erklären. Während Herr Erb vorzüglich die administrative Seite der Thätigkeit des Schulinspektors ins Auge faßt, beschäftigt sich Herr Dobschall vorzugsweise mit der die eigentliche Schulerziehung bezielenden Aufgabe des Schulrevisorats, ohne doch jene zu vernach-

gehen †), diese aber ihnen nicht weichen. Jene finden diese nachgerade entbehrlich, und diese — jene für wahre Sittlichkeit der künftigen Geschlechter gefährlich.“

†) Dieses „Vorausgehen“, woran jetzt wenigstens niemand mehr denkt, wurde um jene Zeit von dem Gymnasialdirektor Seidenstücker in Soest beantragt.

lässigen. Dabei lenkt er die Aufmerksamkeit des Schulleiters auf Rücksichten, welche dem oberflächlichen Blicke ganz verborgen bleiben, und er macht Bemerkungen, welche von einem hohen Grade echt-pädagogischen, tief eindringenden Geistes Zeugnis ablegen. Männer ähnlichen Sinnes werden sich an der Schrift wahrhaft erquicken. Meinem Urteil nach hat daher Dobschall sowohl über Schuldisziplin als über Schulinspektion zwei der besten Schriften geliefert, die wir besitzen. Für diejenigen, welche noch mit einer dritten desselben Verfassers, obgleich sie an Wert jenen beiden nicht gleich steht, Bekanntschaft zu machen wünschen sollten (auch sie enthält vieles, was tiefer Beherzigung wert ist), nenne ich noch deren Titel: Fingerzeige zur Fortbildung des Volksschulwesens, behufs der Erzielung einer höheren christlich-sittlichen Volksbildung. Liegnitz, 1844, Kuhlmey. (1 Thlr. 15 Sgr.)

*167. Die Emanzipation der Schule von der Kirche und die Reform des Religionsunterrichtes in der Schule. Ein Beitrag zur Lösung dieser Fragen von **Karl Richter**. Von der Diesterwegstiftung gekrönte Preisschrift. Leipzig, Friedrich Brandstetter 1870. — 8 und 271 S. 2,80 M.

Wie der Titel besagt, zerfällt die Schrift in zwei Hauptteile. Zunächst bespricht sie den geschichtlichen Zusammenhang zwischen Schule und Kirche, der sich seit dem 17. Jahrhunderte mehr und mehr lockert; dann legt sie die Auffassung der Frage über die Emanzipation dar und stellt den Begriff der Emanzipation mit Diesterweg dahin fest, daß man unter ihr nicht eine Trennung der Schule von der Kirche als solcher oder gar von der Religion zu verstehen habe, sondern die gesetzliche Befreiung der Schule von der Aufsicht der Geistlichen und die Übertragung der Beaufsichtigung und Leitung derselben auf sach- und fachkundige Männer; hierauf werden die Gründe für und gegen die Emanzipation samt der „religionslosen Schule" beleuchtet. Letztere wird aus religiösen, pädagogischen und nationalen Gründen abgelehnt und dagegen die Beibehaltung des Religionsunterrichtes als wünschenswert bezeichnet, der jedoch rein nach pädagogischen Grundsätzen zu erteilen und zu leiten ist. Über diese Grundsätze und über die Gestaltung eines von Kirche und Geistlichkeit unbeeinflußten und unbeaufsichtigten Religionsunterrichtes verbreitet sich des weiteren der zweite Hauptteil der Schrift und kommt dabei zu dem Ergebnisse, daß der konfessionelle Religionsunterricht aus der Schule zu entfernen und den einzelnen Religionsgenossenschaften zu überlassen sei.

9. Schriften über Sozialpädagogik.

Zwar nicht unmittelbar hierher gehörig, aber mit Harnischs Warnungen vor dem Genuß gebrannter Wasser in Verbindung stehend, außerdem in umfassenderem Bezuge höchst lehrreich und wichtig, besonders für den, welcher mit der Wirksamkeit in der Schule seine Thätigkeit und sein Interesse nicht beschlossen hält, ist die Schrift:

168. Geschichte der Mäßigkeitsgesellschaft in den vereinigten Staaten Nordamerikas, von **R. Baird**. Berlin, bei Eichler, 1837. (20 Sgr.)

Die Lehrer sollten sich ein Geschäft daraus machen, diese Volksschrift möglichst weit zu verbreiten. Und wer mit dem Fortschritt der Sache bekannt werden will, lese:

169. Geschichte der Mäßigkeitsgesellschaften in den norddeutschen Bundesstaaten, von **J. H. Böttcher.** Hannover, Hahn, 1841. (XXXIV und 688 Seiten. 1 Thlr. 20 Sgr.)

Desgleichen sollte jeder Lehrer sich mit der Wasserheilkunst bekannt machen. Es ist nicht genug, daß man davon gehört hat, man muß darüber nachgedacht haben und den Gebrauch des kalten Wassers in und an dem Leibe versuchen. Schon erfrischen sich dadurch jeden Morgen Tausende. Die jungen und alten Lehrer dazu heranzuziehen, hält besonders schwer. Sie stammen in der Regel aus den unteren Ständen, wo (merkwürdigerweise) viel mehr Verwöhnung, Verhätschelung und Unnatur herrscht als weiter oben.

170. Über Frauenvereine und andere mit ihnen verwandte Hilfs- und Volksbildungsanstalten, wie sie sind und hier und da verbessert werden möchten, um den Anforderungen der Zeit und des Gemeinwohls zu genügen. Von **Wilhelmine von Sydow,** genannt **Isidore Grönau** 2c. Weimar, bei Voigt, 1836. (171 Seiten. 22½ Sgr.)

Treffliche Ansichten und Vorschläge über Frauenvereine, Arbeits- und Erwerbsschulen, Suppenanstalten, Kleinkinderbewahranstalten, Waisenerziehung, Beschäftigung der Armen durch Landbau u. s. w. Die edle Frau spricht nicht vom Hören, sondern von dem, was sie erfahren und erlebt und zum Teil selbst ausgeführt hat. Wer es nicht weiß, wie es kleinen Kindern zu ergehen pflegt, deren Mütter sie andern zur Pflege übergeben, der lese diese Schrift! Es ist schrecklich.

171. Beiträge zur Lösung der Lebensfrage der Zivilisation, einer Aufgabe dieser Zeit. Von **A. Diesterweg.** Zweite, fortgesetzte Auflage. Essen, bei Bädecker, 1838. (20 Sgr.)

Wollen wir der Gefahr, den Pöbel fort und fort wachsen zu sehen, entgehen; wollen wir den gesellschaftlichen Pflichten und den wahrlich länger nicht zu beseitigenden heiligen Anforderungen des Christentums*) genügen: wir dürfen, wir können diese Aufgabe nicht von der Hand weisen. Es ist eine Lebensfrage, wie für die Sicherheit des äußeren Bestehens, so für die Ruhe des Gewissens.

*) „Der christliche Staat hat keine wichtigere Aufgabe, als die Erziehung des Bürgers; weil er die Wichtigkeit derselben erkennt, wird er sein Werk großartiger betreiben, als es die Griechen mit ihrer Erziehung der Edlen und die Periode der Edukationsräte im vorigen Jahrhundert konnten. Der christliche Staat sieht in dem Unterricht nur einen und zwar untergeordneten Teil der öffentlichen Erziehung; er sinnt auf Mittel, die Bildung neu zu beleben; der christliche Staat bricht die Erziehung nicht in dem Alter ab, das einer weisen Leitung am meisten bedarf, sondern setzt sie, freilich in milderen, aber sicher entworfenen Formen bis zur Erklärung der Mündigkeit fort; der christliche Staat endlich beschränkt sich nicht auf Eröffnung der Schulen, auf das Darreichen von Bildungsmitteln aller Art und auf Gesetze, in denen der Besuch der Schulen und der Gebrauch der dargebotenen Bildungsmittel befohlen wird, sondern glaubt, so lange nichts gethan zu haben, bis er es dem Armen möglich gemacht hat, Brot zu erwerben, ohne daß er die Kinder dazu braucht. Der christliche Staat setzt die Frage des

Ich möchte nicht mit Tinte, ich möchte mit meinem Herzblut*) schreiben, damit die Zeitgenossen in sich gehen und zu sich sprechen: Hier muß geholfen werden; es darf nicht fortgehen wie bisher. Sonst werden die Steine schreien.

In England schreien sie schon längst. Beugen wir vor, wenn nicht aus Angst vor Revolten der Fabrikarbeiter und des Pöbels in großen Städten, doch aus Humanität! Eine humane, einsichtsvolle Stimme erhebt sich in folgender Schrift:

172. Ueber die Erziehung des Landvolks zur Sittlichkeit. Von **C. B. König** rc. Halberstadt, 1840, Helm. (109 Seiten. 15 Sgr.)

1) Die Mäßigkeitsvereine; 2) die Gesetzgebung; 3) die Schule; 4) die Kirche; 5) der Bauer; 6) das Resultat.

Von demselben Manne: „Der Schade Josefs an unsern Landgemeinden. Gesinnungsvoll und freimütig aufgedeckt. Motto: Vorwärts! Magdeburg 1843, Baensch." (59 Seiten. 8 Sgr.). — 1) Die Gemeinde; 2) die Kirche; 3) die Schule; 4) das neue Jerusalem. Nachtrag.

Dergleichen, aus reifer Erfahrung und wohlwollendem Herzen entspringende Schriften muß der Schullehrer lesen und beherzigen. Er ist der Mann, welcher allseitig den Grund zur Erziehung und Bildung legen muß. Er muß sich an alle Anstalten, welche das Volkswohl begründen, anschließen; er muß nicht bloß auf Kinder, sondern auch auf die Erwachsenen wirken. In ihm, namentlich auf dem Lande, muß man nicht bloß einen Mittelpunkt der Intelligenz, sondern aller wahren Bildung erkennen. Ihm muß Oberlin, der edle Pfarrer im Steinthal, als Muster vorschweben, indem er sich, gleich diesem, aller Interessen des Volks annimmt. Er muß folgen den Anweisungen und Ratschlägen des edlen, gemeinnützigen Rentamtmannes Preusker:

173. Ueber Nacherziehung und Nachschulen, inbezug auf die bereits aus der Schule entlassene, gereiftere Jugend. Von **K. Preusker.** Leipzig, 1842, Hinrichs. (167 Seiten. 12½ Sgr.)

Dieses ist das fünfte Heft der Schriften desselben über Jugendbildung, welche eine Menge der schätzbarsten Bemerkungen über praktische Erziehung in und außerhalb der Schule darbieten. Wer Volksbibliotheken anlegen will, greife zu desselben Verfassers zwei Heften, welche darüber auch bei Hinrichs erschienen sind. Die Schullehrer wollen mit Recht in die Höhe, eine würdigere, einflußreichere, geachtetere Stellung einnehmen. Gut und schön! So mögen sie denn durch allseitiges Wirken dem Volke die Überzeugung aufzwingen, daß sie solcher Stellung würdig sind!

174. Ueber die Veredelung der Vergnügungen der arbeitenden Klassen. Zwei gekrönte Preisschriften, herausgegeben von der Baselschen gemeinnützigen Gesellschaft. Basel, 1840, Schweighäuser. (122 Seiten. 15 Sgr.)

Pauperismus und die Erziehungsfragen in Verbindung; ohne das kann keine von beiden tief erfaßt und richtig behandelt werden."
Dr. J. Rupp, über den christlichen Staat rc.; Königsberg 1842, Voigt; Seite 31.

*) Zwei Stellen aus Eugen Aram: 1) „Ein jeder Schriftsteller muß, wenn auch keinen litterarischen, doch einen moralischen Beruf: Aufrichtigkeit und ehrlichen Willen haben. 2) Hat sein Publikum gewonnen. Woher kam das? Weil man es las, daß er seine Bücher geliebt hatte. Sie waren mit Fleisch und Blut geschrieben, statt mit Tinte."

Professor Scheitlin und ein Ungenannter veröffentlichen hier Vorschläge wahrer Humanität, im Geiste des großen, in ähnlichen Gemütern forttönenden Wortes: „Mich jammert des Volks.“ Wer nimmt sich seiner an? Auf dem Lande thun es seelsorgende Geistliche in der rechten Weise, wenn sie neben dem Gedanken an den Himmel auch für ein würdiges Leben auf der Erde, d. h. für eine menschenwürdige Existenz des Volks, Sorge tragen. Aber wer thut es in großen Städten? Wir bauen Paläste, Dome, Museen — und wie sorgen wir für die Pflege des Geistes und des Leibes derer, die zur untersten Schicht der menschlichen Gesellschaft gehören? Ist es nicht wahre, schändliche Heuchelei, wenn wir sagen, der Leib sei ein Tempel des Geistes oder des Herrn? Denn wer sorgt für diesen Tempel und die Höhlen, in welchen er vermodert? — Es ist kein Wunder. Denn die glücklicheren Menschen trennen sich in Gedanken total von dem „Pöbel“, ja sie halten es für pöbelhaft, sich ihm zu nähern; sie fliehen die Stätten des Unglücks wie einen mephitischen Sumpf. Darum ist es ein Werk wahrer Humanität, nicht nur dem Volke seine Vergnügungen zu gönnen, sondern auf die Veredlung derselben zu sinnen, besonders wenn es so menschennaturkennend und antipietistisch geschieht, wie in vorliegender Schrift.

175. Die schweizerischen Armenschulen nach Fellenbergschen Grundsätzen. Von **J. H. Zellweger**, Vorsteher der Armenerziehungsanstalt in der Schurtanne bei Trogen. Trogen, 1845, Schläpfer. (316 Seiten. 1 Thlr.)

Wohin mit den Waisenkindern der Armen und anderen der Verwahrlosung preisgegebenen Menschenkindern? In große Waisenhäuser in Städten, welche Kasernen gleichen und in denen die Kinder wie Ziffern behandelt werden? —

Pestalozzi stiftete seine Armenerziehungsanstalt auf dem Lande, auf seinem Neuhof. Pestalozzi hatte kein ökonomisches Talent, die Anstalt ging zugrunde. Der praktische Fellenberg nahm die Idee einer landwirtschaftlichen Armenerziehungsanstalt auf, gründete eine solche in Hofwyl und übergab sie seinem Wehrli — die Wehrlischule. Die zum Teil auf der Straße aufgelesenen Bettelkinder (20—25) lebten mit Wehrli zusammen, erhielten den notwendigsten, praktischen Unterricht und arbeiteten in Garten und Feld. Die Anstalt wurde eine Musteranstalt, Fellenberg ließ Lehrer bilden und sandte sie aus. So hat die Schweiz jetzt eine Anzahl solcher landwirtschaftlichen Armenerziehungsanstalten, welche vortrefflich gedeihen, d. h. welche verhältnismäßig wenig kosten, worin aber die Kinder vortrefflich gedeihen. Der Verfasser der vorliegenden Schrift beschreibt die Grundsätze und Einrichtungen dieser Anstalten, man kann sich ganz nach ihm richten. Möchten ihnen alle städtischen Waisenhäuser platz machen! 1. Die europäische Armennot. 2. Charakter der Armut und das Treiben der Kommunisten. 3. Pestalozzi und seine Idee. 4. Fellenberg und sein Werk. 5. Die Erziehung der Armen in Anstalten rc. 6. Das Elternpaar (der Hausvater und die Hausmutter). 7. Bildung des Lehrers. 8. Die Direktion. 9. Aufnahme der Kinder. 10. Entlassung der Zöglinge, Wahl des Berufs. 11. Die Arbeit als Bildungsmittel und die Waisenhäuser in den Städten. 12. Beschreibung

von mehreren Armenerziehungsanstalten in der Schweiz. — Die Schrift bedarf keiner weitern Empfehlung. „Mich jammert des Volks.“

176. Bemerkungen über die preußische Volksschule von **Friedrich Harkort.** Zweite, sehr vermehrte Auflage. Iserlohn, 1843, bei Müller. (Geheftet 12½ Sgr.)

177. Bemerkungen über die Hindernisse der Zivilisation und Emanzipation der untern Klassen, von **Friedrich Harkort.** Elberfeld, 1844, Bädeker. (144 Seiten. 16 Sgr.)

178. Unsere Uebergangszeit, betreffend die Erlösung des Proletariats durch die Organisation der Arbeit und des Armenwesens und durch Konzentration der Hilfen des Staates, der Gemeinden, der Vereine und der Proletarier selbst. Von **J. J. Dittrich.** Breslau, 1847, Schulz. (319 Seiten. 1 Thlr. 10 Sgr.)

Die Aufgabe, von welcher in diesem Abschnitt die Rede ist, ist nicht eine vereinzelte, isolierte, sondern sie greift in das große, ungeheuere Problem der Sorge für das menschliche Wohl der arbeitenden Klassen ein. Das Jahr 1848 hat uns die Bedeutung dieser großen Sache gezeigt. Jedermann ist davon ergriffen. Wie ist sie lösbar, diese Frage von ungeheuerm Gewicht? Durch einen, eine Einrichtung — oder durch alle? Was muß geschehen, was kann geschehen? Was kann die Schule, der Lehrer, dazu beitragen?

Obige Schriften beschäftigen sich damit, Harkort betrachtet die Schule aus dem politisch-sozialen Gesichtspunkte, Dittrich geht in umfassender Weise auf die Sache ein. Auf, wer ein Herz hat, er beteilige sich an dieser Angelegenheit! Die Hauptmasse der Not ist hier, wie überall, eine sittliche Not.

179. Ueber Fortbildung und Fortbildungsanstalten. Ein Beitrag zur Reorganisation des deutschen Volksschulwesens von **Ernst Mende,** Oberpfarrer. Görlitz, 1848, Heynsche Buchhandlung. (100 Seiten. 12 Sgr.)

Der Herr Verfasser teilt mit allen Menschen, welche sehen können und wollen, die Ansicht, daß die Schule, welche vierzehnjährige Knaben oder Kinder entläßt, ohne für Fortsetzung der Bildung zu sorgen, einen Grund legt ohne Fortbau und Vollendung; daß die Erscheinungen dieses Jahres auf keine Forderung dringender hinweisen, als auf die geregelte Fürsorge für die geistige und sittliche Reife der Nation; daß freie Staaten ohne allgemein durchgeführte Bildung für die Jugend und ohne Bildungsvereine die größte Gefahr laufen, in Pöbelherrschaft zugrunde zu gehen. Wer sollte nicht beistimmen?

Der Herr Verfasser, durch seine Zeitschrift für Lehrer längst als ein warmer und einsichtsvoller Freund der Schule bekannt, bespricht nun alle Seiten des Gegenstandes, die Hindernisse und Schwierigkeiten so wie die Art der Ausführung, und schließt mit dem Abdruck der von der Regierung in Magdeburg erlassenen ausführlichen Verfügung über die Fortbildungsanstalten. Eine allen Freunden der Nation sehr zu empfehlende Schrift.

180. Die Waisenfrage, oder die Erziehung verwaiseter und verlassener Kinder in Waisenhäusern und Privatpflege. Aus dem Gesichtspunkte der Humanität und der Staatsökonomie, nach Thatsachen und Erfahrungen dargestellt und beurteilt von **Dr. J. C. Kröger** rc. Altona, 1848, Hammerich. (260 Seiten.)

Statt aller anderen Werke über Waisenerziehung verweisen wir auf diese Schrift eines einsichtsvollen, humanen, pädagogisch durchgebildeten Mannes, der dreißig Jahre lang Waisen erzogen und sich in Hauptkulturländern Europas umgesehen hat. Hier findet man die Belehrung, die man sucht: eine Darstellung und Beurteilung der verschiedenen Systeme und Einrichtungen.

*181. Die soziale Frage und die Schule, von **Johannes Meyer.** Gotha, 1888, Emil Behrend. 66 S. 1 M.

Erhöhte geistige und sittliche Bildung der arbeitenden Klassen, praktischere Gestaltung des Schulunterrichtes mit den Elementen der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre, allgemeinere Einführung der Fortbildungsschule, und wo es die Umstände erheischen, Beförderung des Arbeitsunterrichtes und der Schulsparkassen, gemeinschaftlicher Unterricht der Kinder aller Stände wenigstens bis zum 10. Jahre, freundliche, persönliche Stellung des Lehrers zu den Arbeitern — das sind die Vorschläge, die der Verfasser vorzubringen weiß, die, wie man sieht, durchaus nichts Neues enthalten und zum großen Teile schon von Diesterweg vor fast 60 Jahren erhoben wurden, die aber trotzdem noch der Erwägung wert sind.

*182. Die Arbeitsschule als organischer Bestandteil der Volksschule. Von **Dr. Erasmus Schwab.** Wien, 1873, Hölzel. — 46 S. 80 Pfg.

*183. Die Erziehung zur Arbeit, eine Forderung des Lebens an die Schule. Von **Dr. Karl Biedermann.** 2. Aufl. Leipzig, 1883, Matthes. — 128 S. 2 M.

*184. Der deutsche Handfertigkeitsunterricht in Theorie und Praxis. Ein Handbuch über diese Lehrdisziplin von **Hugo Elm.** Weimar, 1883, Voigt. — 208 S. 4,50 M.

*185. Handfertigkeit und Schule. Erörterung einer Zeitfrage von **Gotthold Kreyenberg.** Frankfurt a. M., 1883, Moritz Diesterweg. — 68 S. 75 Pfg.

*186. Der Handfertigkeitsunterricht und die Schule, mit besonderer Berücksichtigung der Bestrebungen des Rittmeisters a. D. Clauson-Kaas. Eine sozial-pädagogische Studie von **Johs. Meyer.** Berlin, 1881, Habel. — 88 S. 1 M.

*187. Arbeitsschule und Volksschule. Auswahl von Konkurrenzaufsätzen über die Preisfrage: „Läßt sich die Arbeitsschule mit der Volksschule verbinden?" nebst einem Berichte über mehrere Slöjdschulen und einem Preisverzeichnisse der erforderlichen Werkzeuge, herausgegeben von **Otto Salomon.** (Aus dem Schwedischen übersetzt.) Wittenberg, 1881, R. Herrosé. — 72 S. 1,20 M.

*188. Werkstücke zum Aufbau des Arbeitsunterrichtes. Vorträge und Aufsätze über die Erziehung der Jugend zur praktischen Arbeit. Von **Dr. W. Götze.** Leipzig, 1887, Matthes. — 2 M.

Sämtliche angeführte Schriften behandeln die seit einer Reihe von Jahren vielfältig erörterte und umstrittene Frage mit Sachkenntnis und mit Berücksichtigung der Umstände und Verhältnisse, führen in das Für und Wider zweckentsprechend ein und sind also zur Orientierung wohl geeignet.

*189. Wider die Schulsparkassen. Von **Heinrich Schröer.** Wittenberg, 1882, R. Herrosé. — 64 S. 1 M.

Alle zu Gunsten der Schulsparkassen, für welche eine zeitlang lebhaft agitiert worden ist, vorgebrachten Gründe samt den entgegenstehenden Bedenken werden in der genannten Schrift klar erörtert und es wird gezeigt, wie die von jenen Sparkassen für die Kinder erhofften Tugenden in anderer und zweckmäßigerer Weise zu erzielen seien.

*190. Der Schulgarten. Ein Beitrag zur Lösung der Aufgabe unserer öffentlichen Erziehung. Von **Dr. Erasmus Schwab**, k. k. Prof., Direktor des Wiener Kommunalgymnasiums rc. 4. verm. und verb. Aufl. Mit vier Plänen. Wien, Ed. Hölzel, 1876. — 61 S. 1,20 M.

Ein um die Förderung des österreichischen Schulwesens und aller gemeinnützigen Bestrebungen hochverdienter Schulmann ergreift hier für die Schulgärten das Wort, für die er als einer der ersten seit den sechziger Jahren unermüdlich und mit großem Erfolge thätig gewesen ist. Er setzt die Wichtigkeit derselben für Förderung des naturkundlichen Unterrichts, für Pflege des Schönheits- und Gemeinsinnes und edler Freude an der Natur, für Besserung der Sitten und Erhöhung des Volkswohlstandes in beredter Weise auseinander und will mit jeder Volksschule einen Schulgarten verbunden wissen. Nach seinen Vorschlägen und nach den Plänen des mit ihm vereint wirkenden Fabrikanten Max Machanek in Olmütz sind in Österreich zahlreiche Schulgärten entstanden, und auch im deutschen Reiche hat die Idee kräftig gewirkt. Das Schriftchen bietet des Anregenden viel, und von durchaus praktischem Sinne eingegeben, mag es allen ebenso empfohlen sein, als ein weiteres Schriftchen über denselben Gegenstand: Anleitung zur Ausführung von Schulgärten. Von Dr. Erasmus Schwab. Mit einem Plane von Max Machanek. Volksausgabe. Wien 1878, Ed. Hölzel. — 20 S. 32 Pfg.

*191. Volkswirtschaft und Schule. Unter Mitwirkung von Volkswirtschaftlern bearbeitet von **A. Patuschka.** Gotha, 1888, Emil Behrend. — 74 S. 1 M.

*192. Volkswirtschaftliche Ergänzungen zum Lehrstoffe der Volksschule. Vom christlich-nationalen Standpunkte entwickelnd bearbeitet von **A. Patuschka,** Mittelschullehrer. Berlin, 1888, F. Dümmler. — 248 S. 2 M.

*193. Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Fortbildungsschule. 2 Teile. Von **Oskar Pache,** Schuldirektor in Leipzig-Lindenau. 1. Teil: die Lehre vom Staate. Leipzig, 1887, Feodor Reinboth (144 S., 1,50 M.). 2. Teil: die Lehre von der Gesellschaft. Ebenda 1888 (116 S., 1,50 M.).

Vorstehend genannte Schriften beschäftigen sich mit der Einführung der Volkswirtschaftslehre in die Schule. Die erste Schrift verlangt dieselbe als schon für die Volksschule notwendig. Wenn das schon im allgemeinen aus gewichtigen Gründen zu bestreiten ist, so muß es im besonderen entschieden zurückgewiesen werden, wenn man die Stoffmasse überblickt, welche der Verfasser in der zweiten Schrift für die Volksschule zusammengestellt hat. Der Verfasser der dritten Schrift verlangt einsichtigerweise derartige Belehrungen erst für die Fortbildungsschule, wo sie eher am Platze sind, aber auch er bietet des Stoffes noch zu viel. Als beachtenswerte Versuche, den sozialen Verhältnissen und Ansprüchen entgegenzukommen, dürfen auch die ersten beiden Schriften gelten.

*194. Arbeiterkatechismus. Die einfachsten Lehren der Volkswirtschaft und des gewerblichen Verkehrs in leichtfaßlicher katechetischer Form zum Gebrauche in Fortbildungs- und Handwerkerschulen bearbeitet von **Val. Funk.** Gießen, 1881, Roth. — 120 S. 80 Pfg.

Das löbliche Streben des Verfassers, die gedachten Lehren weiteren Kreisen zu vermitteln, gelangt hier zu ebenso zeitgemäßer als gelungener Ausführung, die man nur anerkennen kann, wenn auch die katechetische Form eine nebensächliche Zuthat ist.

*195. Ueber das Fortbildungsschulwesen. Vortrag von Dr. **J. J. Kummer,** Direktor des eidgenössischen statistischen Bureaus. Bern, Dalp (Schmidt) 1874. — 55 S. 50 Pfg.

*196. Die Fortbildungsschule, ihre Aufgabe, Organisation 2c. Zugleich Bericht über die städtische Sonntags- und Handwerkerfortbildungsschule zu Duisburg. Von **W. Armstroff,** Stadtschulinspektor zu Duisburg. Ebenda, 1877, Raske. — 64 S. 1 M.

Zwei Schriften, welche über die Aufgabe und Einrichtung der Fortbildungsschulen teils auf Grund dessen, was in dieser Sache in verschiedenen Ländern, wie der Schweiz, Deutschland, Österreich, England, Frankreich bereits geschehen ist oder noch zu geschehen hat, teils auf Grund bestehender Einrichtungen und Anstalten Vorschläge machen, bezw. Bericht erstatten und daher sehr lesenswert sind.

*197. Die schweizerischen Armenerziehungsanstalten, Waisenhäuser und Rettungsanstalten, Taubstummen- und Blindenanstalten, Anstalten für schwachsinnige Kinder und industrielle Armenerziehungsanstalten von **Joh. Wellauer** in St. Gallen und **Johs. Müller** in Urtlingen. St. Gallen, 1878, Altwegg-Weber. — 230 S. 5 M.

Das Buch gewährt wie kaum ein zweites einen gründlichen Einblick in die Einrichtung aller im Titel genannten Anstalten und verdient als eine ausgezeichnet fleißige und völlig sachkundige Arbeit die Beachtung aller derer, die Herz und Sinn für soziales Elend und ein Interesse für die Pflege der Armen, Verkommenen und Elenden haben.

10. Schriften über Kleinkinderschulen.

Die Zwecke derselben sind allgemein bekannt. Das großsinnige England ist ihre Geburtsstätte. Sie haben sich bereits über Frankreich, Deutschland und andere Länder, selbst bis nach Amerika verbreitet. Natürlich macht die Lage vieler Arbeiter in großen, besonders Fabrikstädten, sie zu einem wahren Bedürfnis. Hier sind sie für die Kinder ein wahres Asyl. In Newyork hat man bereits die Erfahrung gemacht, daß seit der Errichtung der Kleinkinderschulen die Sterblichkeit unter den Kindern der Armen sehr abgenommen hat. Dieser Beweis ihrer Nützlichkeit ist schlagend. Es sind echte Humanitätsanstalten. Allenthalben sind sie von Privatvereinen ausgegangen, und die Frauen haben sich bei dieser Gelegenheit wieder als die Stützen und Pflegerinnen der Armen gezeigt, auch die deutschen. Ehre, dem Ehre gebührt! Ihre Hilfe ist dabei unentbehrlich. Man hat besonders auf folgende Stücke zu achten:

1) auf geräumiges, gesundes Lokal und freien Spielplatz;
2) Ordnung und höchste Reinlichkeit;
3) Beschaffung von Spielgeräten und Anschauungsmitteln; was nicht spielend, anschaulich aufgefaßt werden kann, bleibe weg;
4) gesunde, nahrhafte Kost;
5) kindlichen, pädagogischen Takt des Vorstehers — und sich zu hüten:
   a. daß die Bewahranstalt nicht eine Lernschule werde, sie soll nur anregen; Denzel will daher das Lesenlernen aus ihnen verbannt wissen; ihr Zweck ist ein gymnastischer;
   b. daß nur Kinder in sie aufgenommen werden, deren Eltern sich nicht in rechter Weise um sie bekümmern können; sie sollen nicht dazu beitragen, die Kinder von den Eltern zu trennen, wo es nicht absolut nötig ist, denn Eltern und Kinder erziehen einander wechselseitig;
   c. daß die ihnen übergebenen Kinder zur rechten Zeit die öffentlichen Schulen besuchen; die Kleinkinderschulen sollen nur Vorbereitungsanstalten für die Elementarschulen sein, die Kinder sollen in ihnen schulfähig werden;
   d. daß kein pietistischer Geist in ihnen herrsche, sondern ein einfacher, kindlich frommer Sinn. Auswendiglernen schwerer Gotteslieder und Bibelsprüche oder eines Glaubensbekenntnisses ist darum vom Uebel.

Curtman, welcher die gewöhnliche Erziehung, auch in den Häusern wohlhabender Eltern, für so schlecht hält, daß er Kleinkinderbewahranstalten für alle Kinder für notwendig erklärt, giebt folgende Vorschriften für die Beschäftigung der Kinder in ihnen: „Allgemeinste Regel: Körperliche und geistige Beschäftigung, aber keine Arbeit. Heiter, kindlich beschäftigen, nicht lernen; spielen, nicht turnen; sprechen, nicht lesen; malen, nicht schreiben; zählen, nicht rechnen; bauen, nicht konstruieren; viel Sand, viel Steinchen, viel Klötzchen, auch kein Mangel an Geschichtchen, Verschen, Liedchen; dabei Ordnung, Reinlichkeit, Wahrheit bis ins kleinste.“ *)

---

*) Scheinert nennt als Zwecke der Kleinkinderbewahranstalten folgende:

1) diejenigen Eltern, welche tägliche Arbeit von ihrer Wohnung entfernt hält, zu unterstützen;
2) sie der Aufsicht über ihre kleinen Kinder während der Zeit, wo sie sich mit ihnen selbst nicht beschäftigen können, zu entheben;
3) die Kinder selbst vor den Gefahren, denen der Mangel an Aufsicht sie aussetzt, zu bewahren;
4) die öffentliche Sicherheit der Personen und des Eigentums, welches oft von diesen unbewachten Kindern gefährdet wird, aufrecht zu erhalten;
5) die Kleinen den Straßen, wo gefährliche Eindrücke sie umringen und wo sie die Laster der Unzucht und des Müßigganges annehmen, zu entziehen;
6) sie der Unreinlichkeit zu entwöhnen und dem geselligen Leben zuzuführen;
7) sie zum gegenseitigen Wohlwollen und zu einer vertrauensvollen Liebe gegen einander zu bilden;
8) die erste Entwickelung ihrer Fähigkeiten und vorzüglich ihres Charakters auf den rechten Weg zu leiten;
9) sie endlich zum Gefühl und zur Kenntnis von Gott und der Religion zu erheben und ihnen solche Kenntnisse und Fertigkeiten mitzuteilen, welche dieses jugendliche Alter zuläßt.

Ich benutze diese Gelegenheit, um auf das zweibändige Werk von Dr. Scheinert: Die Erziehung des Volkes durch die Schule, Königsberg, 1845, Bornträger — hinzuweisen. Es bespricht in sehr gebildeter

Eine Stadt, wie Berlin oder Hamburg — in Berlin existieren jetzt etwa fünfundzwanzig Kinderbewahranstalten — sollte einen besonders dazu geeigneten, pädagogisch gebildeten Mann zur Beaufsichtigung derselben und zur Fortbildung der dabei angestellten Personen anstellen. Es ist sehr wichtig. Gedeihen dergleichen Anstalten auch am besten durch die freie Liebe wohlgesinnter Menschen, so muß doch zugesehen werden, was sie machen, und gediegener Rat von seiten eines Sachkundigen muß ihnen sehr willkommen sein. Auch bedürfen die meisten Männer und Frauen, die dabei angestellt sind, — natürlich Leute aus den untersten Ständen selbst, — einer pädagogischen Leitung.

Aber es sind preiswürdige Anstalten, nicht bloß um der Kinder, auch um der Erwachsenen, um der ganzen Kommune, um des Staates willen. Der frühen, nachher nur selten noch zu vernichtenden Keimlegung schlechter Gesinnung und Entartung wird gewehrt, die Vermehrung des Pöbels gehindert, Gesittung und Sittlichkeit begründet.

Ueber diese Begründungsanstalten sind mehrere empfehlenswerte Schriften erschienen:

198. Theoretisch-praktischer Leitfaden für Lehrer in Kinderbewahranstalten. Enthaltend die Organisation derselben und die Gegenstände, welche und wie sie in denselben vorgenommen werden sollen. Mit einer Geschichte der Kinderbewahranstalten 2c. Von **L. Chimani.** Wien, bei Gerold, 1832. (25 Sgr.)

Der Verfasser zeigt im allgemeinen, daß in dem ersten Kindesalter die Entwickelung des Körpers besonders berücksichtigt werden müsse; daß dieses Alter nur Anregung der geistigen Anlagen erlaube; daß jedes weitere Vorschreiten im Entwickeln eine schädliche Frühreife hervorbringe; daß die Erziehung in Angewöhnung bestehe und sich auf Autorität gründe, und daß das Einlernen unnützer und unverständlicher Worte ein eitles und schädliches Treiben sei.

Der reiche Inhalt selbst ist speziell dieser: 1) Anregung und Entwickelung der körperlichen Kräfte: Spiele (6 in der Stube, 6 im Freien), Hand- und Gartenarbeit; 2) Anregung und Entwickelung der geistigen Anlagen: Anschauungsvermögen, Verstand, Gedächtnis, Aufmerksamkeit, sittliches Gefühl, religiöses Gefühl, moralischer Charakter oder eigentliche Erziehung; 3) Gegenstände: Gebet, Gesang, Unterhaltungen über Gott 2c., moralische Erzählungen, Sinnen-, Verstandesübungen, Buchstabenkennen (?), Rechnen 2c.; 4) von den Eigenschaften des Lehrers. Anhänge.

Ihr würdig zur Seite steht die folgende:

199. Ueber Kleinkinderbewahranstalten. Eine Anleitung zur Errichtung solcher Anstalten, sowie zur Behandlung der in denselben vorkommenden Lehrgegenstände, Handarbeiten, Spiele und sonstigen Vorgänge 2c. Von **J. G. Wirth**, Oberleiter und Lehrer der Kleinkinderbewahranstalten in Augsburg. Augsburg, 1833, bei Kollmann. (302 Seiten. 1 Thlr. 3¾ Sgr.)

Der Verfasser teilt ein sehr reiches, methodisch bearbeitetes Material mit, an welchem sich die Lehrer der Kleinkinderschulen fortbilden können. An ihr und der Schrift von Chimani haben sie genug.

Sprache alle Angelegenheiten der Schule, in so weit sie zur wirklichen Volksbildung beitragen, die inneren wie die äußeren. Auch gebildeten Laien ist es dringend zu empfehlen.

Neuerdings richtet man auch sein Augenmerk wieder auf eine Lieblingsidee Pestalozzis, die Erziehung in der Wohnstube. Man erkennt die Notwendigkeit der Bildung der Mädchen für den Umgang und die Pflege kleiner Kinder. Pestalozzi wirkte in dieser Beziehung nachhaltig durch sein Buch „Lienhard und Gertrud"; vielseitiger und unmittelbar praktisch streben denselben Zweck folgende beachtenswerte Schriften an:

200. Die Kinderstube. Ein Buch für Mütter und Kindsmägde ꝛc. (Im Anhange Erzählungen für Kindsmägde.) Mit lithographierten Abbildungen. Von **J. G. Wirth** ꝛc. Augsburg, 1840, Lampart. (220 Seiten. 20 Sgr.)

1. Über den Beruf einer Kindesmagd. 2. Über wichtige Angelegenheiten der Erziehung kleiner Kinder. 3. Vorgänge in der Kinderstube. 4. Materialien für die Kinderstube.

An solchen Schriften von Männern erkennt man die Wahrheit des Spruches: „Die Deutschen sind die Pädagogen Europas, der Welt. Das Gemüt macht sie dazu." Als ein Russe dem jetzigen Zar einen Plan zur Errichtung einer Kleinkinderbewahranstalt vorlegte und ihn um seine Protektion bat, war derselbe anfangs wenig geneigt dazu. Indessen genehmigte er den Plan. Als er nach Jahr und Tag mit seiner Gemahlin die Anstalt besuchte und das sinnige Walten des edlen Mannes gewahrte, drückte er diesem mit Thränen im Auge die Hand und entschuldigte sich, daß er nicht von Anfang an mehr für die Sache gethan, beifügend: er habe geglaubt, solcher kindlichen Männer gebe es in seinem Reiche keine. — Gott hat unser Land damit gesegnet.

201. Eine neue Art von Kleinkinderschule, wie sie auch auf dem Lande ausführbar ist und wie sie keiner Schulgemeinde fehlen sollte. (Vom Pfarrer **Dombois** in Braubach am Rhein.) Aus den Rheinischen Blättern besonders abgedruckt. Essen, bei Bädecker, 1842. (30 Seiten. Nicht im Buchhandel.)

Unter des Verfassers Aufsicht und spezieller Leitung einer Frau helfen die zwölf- bis vierzehnjährigen Schulmädchen die kleinen Kinder in der Bewahranstalt in Braubach abwechselnd erziehen und bilden. Wie — beschreibt der würdige Mann in dieser Broschüre, welche die Aufmerksamkeit aller bei dieser wichtigen Angelegenheit beteiligten Personen verdient.

202. Kurzgefaßte Darstellung einer naturgemäßen Erziehungsweise kleiner, noch nicht schulfähiger Kinder, nebst Plan, ausgeführt in einer dazu neubegründeten Anstalt in Dresden, von **A. Frankenberg**, Mitarbeiter an der Erziehungsanstalt zu Keilhau bei Rudolstadt. Allen Eltern und Kinderfreunden gewidmet. Dresden und Leipzig, 1840, bei Arnold. (5 Sgr.)

Aus Titel und Plan geht hervor, daß der Verfasser nicht nur an verwahrlosete, sondern an alle Kinder denkt. Er beschäftigt sie vormittags von 9—11 und nachmittags von 2—4 Uhr auf dreifache Weise: 1) Übungen im Anschauen, Denken und Sprechen; 2) Übungen in Handfertigkeiten und im Augenmaß; 3) gymnastische Vorübungen und Bewegungsspiele, nebst Anleitung zu anständigem Betragen.

Alles sehr vorzüglich.

Auch zu beachten:

203. Ansichten über erste Erziehung und das Regiment der Kindesstube. Müttern von einer Mutter gewidmet. Nach der zwölften Auflage aus dem Englischen übersetzt. Augsburg, 1843, Riegersche Buchhandlung. (96 Seiten. 11¼ Sgr.)

Unter dieser Nummer will ich die Leser auf die Broschüren eines Mannes aufmerksam machen, welcher in der neuesten Zeit, wie kein anderer,*) die Sache der Bewahr- oder Kleinkinderanstalten, praktisch und litterarisch, in die Hand genommen und in beiderlei Beziehung Vorzügliches darin geleistet hat:

204. **J. Fölsing** in Darmstadt:

a) Die Kleinkinderschule mit besonderer Beziehung auf die für Kinder höherer Stände gegründete Anstalt in Darmstadt. Ein Bild nach dem Leben. Darmstadt, 1845.

b) Anklagen der Mängel in den Bewahranstalten für Kinder vor der Schule und Mittel zur möglichsten Beseitigung dieser Mißstände. Darmstadt, 1846, Leske.

c) Geist der Kleinkindererziehung, insbesondere in der Kleinkinderschule, wie sie ist und sein soll 2c.; zweite vermehrte Auflage. Darmstadt, 1846, Pabst.

d) Die Kleinkinderschule für Kinder aus höheren Ständen in Darmstadt. Skizzen nach dem Leben. Darmstadt, 1847, Witt.

e) Erziehungsstoffe oder Beiträge zu einer erfolgreichen Erziehung der zarten Kindheit in leichten Gesängen, Spielen, Körperübungen, Gebeten, Sprüchen, Erzählungen und Gedichten, nebst pädagogischen Bemerkungen und Winken. Für Familien und Kleinkinderanstalten. Darmstadt, 1846, Leske. (22½ Sgr.)

Eine ganz vorzügliche, musterhafte Sammlung. Diese gebet, ihr frommen, gläubigen Männer und Frauen, die ihr, trotz oder wegen eures (spezifischen, konfessionell-beschränkten?) Glaubens in den Kinderbewahranstalten, die ihr, leider nicht selten, ganz unpädagogisch gebildeten Männern und Frauen überantwortet, ohne Zweifel in der besten Absicht auch inbetreff der Auswahl des Lehrstoffes die unverzeihlichsten pädagogischen Fehler begehet, gebet diese Sammlung von J. Fölsing den Führern der Kinder in die Hände; damit thut ihr ein wahrhaft gutes Werk. Durch dieselbe wird das Gemüt und der Geist der Kinder auf naturgemäße, bildende und beglückende Weise ausgebildet.

205. Pädagogische Bilder oder die moderne Erziehung in der Familie und Kleinkinderschule in der Nähe und Ferne betrachtet von **J. Fölsing** und **C. F. Lauckhard**. Essen, 1847, Bädeker. (104 Seiten. 15 Sgr.)

In 25 anmutigen, zutreffenden Erzählungen, welche darum an Salzmanns Krebsbüchlein erinnern, schildern die genannten, einsichtsvollen Kinderfreunde die in so vielen Familien vorkommenden Erziehungsfehler, unter den letzteren den Trägheits-, Luxus-, Anstands-, Leichtsinns-, Prosa-, Zank- und Lernteufel. Dann besprechen sie, gleichfalls zum Teil in lebendig veranschaulichenden Erzählungen, was in

*) Fröbel in Keilhau bei Rudolstadt dürfte hier vielleicht zu nennen sein; aber ich traue mir über seine Leistungen kein Urteil zu, weil ich sie zu sehen keine Gelegenheit gehabt hatte. Die schriftlichen Berichte darüber erwecken wegen ihrer Überschwenglichkeit — Mißtrauen.

der Kleinkinderschule zu thun und zu lassen ist. Die Schrift ist ein Seitenstück zu der vorigen und so empfehlenswert wie diese.

206. Buch der Mütter von **Johannes Ramsauer**, auch unter dem Titel: Die Liebe in Erziehung und Unterricht. Ein Büchlein für Eltern und Erzieher, namentlich für Mütter aus den gebildeten Ständen. Zum Andenken Pestalozzis und zu seinem hundertjährigen Geburtstage, von J. R. Mit 27 Tafeln Steindruck (in einem besonderen Hefte). Elberfeld und Meurs, 1846, Rheinische Schulbuchhandlung. (2 Thlr.)

Pestalozzi legte bekanntlich den höchsten Wert auf die Erziehung der Wohnstube durch die Mütter. Deswegen dachte er sein ganzes Leben lang an ein Buch für Mütter und an die Bildung guter Mütter. Sein eigenes „Buch der Mütter" war ganz verfehlt. Aber er hielt seine „Idee der Elementarbildung" so lange für in der Luft schwebend, so lange nicht eine, jede Mutter zu einer zweckmäßigen Bildung ihres kleinen Kindes befähigende Anleitung erschienen sei. Eine solche liefert nun Ramsauer in dem vorliegenden Buche, jedoch für Mütter gebildeter Stände. Es hat den Zweck, den Müttern Anleitung zu geben, wie sie ihre drei= bis sechsjährigen Kinder bildend zu beschäftigen haben, und außerdem giebt er ihnen lehrreiche Winke für die Erziehung größerer Kinder. Den ersten Zweck sucht er dadurch zu erreichen, daß er praktisch zeigt, welche Anschauungs=, Sprech=, Denk=, Zahl= und Zeichenübungen halbestundenweise mit den Kindern vorzunehmen sind; den anderen Zweck dadurch, daß er sich über Verhältnisse, wie sie vorkommen, ausspricht. Mit dieser Andeutung müssen wir uns hier begnügen. Abgesehen von hier und da vorkommenden sentimental=pietistischen Anklängen müssen wir das Buch für vorzüglich gelungen erklären und es ist nicht zu bezweifeln, daß Pestalozzi selbst diesem „Buch der Mütter" den Preis zuerkannt haben würde. Ein so elementarisch durchgebildeter Mann wie Ramsauer konnte den rechten Ton treffen und hat ihn getroffen. Eine Mutter braucht nicht alle Übungen durchzumachen, auch die Kinder nicht so weit zu führen; aber einen trefflichen Leitfaden hat sie an dem Buche. Für Kleinkinderschulen ist es ein Fund.

207. Die Verhandlungen über die Kleinkinderschulen in der schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft. St. Gallen und Bern, 1847, Huber.

Diese Verhandlungen sind sehr lehrreich und interessant. Sie verbreiten sich über alle Gesichtspunkte, aus welchen die wichtige Angelegenheit zu betrachten ist, unter anderem auch ausführlich über den Unterschied von Bewahranstalt und Kleinkinderschule in Ansichten, welche allerwärts zu beherzigen sein dürften.

*208. Aus der Praxis für die Praxis in Kinderstube und Kleinkinderschule. Von **J. Fr. Ranke**, Direktor des Oberlinhauses in Nowawes. Elberfeld, 1878, Bädeker. — 120 S. 1,20 M.

Ein schlichtes und prunkloses Buch, das aber in höchst praktischer und gediegener Weise in die Praxis der Kleinkinderschule, die hier einem Kindergarten ähnlich eingerichtet ist, einführt.

*209. Blüten und Früchte der Kleinkinderschulen nach hundertjährigem Bestehen. Ein Handbuch für Familien und Kleinkinderschulen von **Dr. J. Fölsing.** Forst, 1880, Hoene. — 155 S. 2,40 M.

Der bedeutendste Vertreter der Kleinkinderschulen bietet hier einen vollständigen Einblick in das Wesen und die Leitung dieser Anstalten nebst vielen praktischen, durch zahlreiche Abbildungen erläuterten Vorschlägen für die Beschäftigung der Kinder auch im Hause.

*210. Der Volkskindergarten und die Krippe. Wegweiser bei Gründung und Führung dieser Kleinkinder-Erziehungsanstalten, verfaßt von **Aloys Fellner**, Bürgerschuldirektor und Direktor der Kindergärtnerinnenbildungsanstalt in Wien. Mit 19 Illustrationen. Wien und Leipzig, 1884. A. Pichlers Witwe & Sohn. — 130 S. 2 M.

*211. Ueber Begründung, Einrichtung und Verwaltung von Kindergärten, von **H. Goldammer**. Berlin, Henschel, 1873. — 44 S. 75 Pfg.

*212. Der Kindergarten. Handbuch der Fröbelschen Erziehungsmethode, Spielgaben und Beschäftigungen. Nach Fröbels Schriften und den Schriften der Frau B. von Marenholtz-Bülow bearbeitet von **demselben.** 4 Teile. 4. umgearb. und verm. Aufl. Mit Abbildungen. Berlin, Lüderitz, 1874. — 18 M.

*213. Der Kindergarten in seinem Wesen dargestellt. 28 Fragen für Freunde und Gegner desselben beantwortet von **August Köhler**, Direktor des Gothaischen Lehrerinnenseminars. Weimar, H. Böhlau, 1868. — VIII und 148 S. 2 M.

*214. Die Praxis des Kindergartens. Anleitung zum Gebrauch der Fröbelschen Erziehungs- und Bildungsmittel in Haus, Kindergarten und Schule. Von **demselben.** 4. Aufl. 3 Bde. mit 36 Tafeln Abbildungen. Ebenda, 1876—85. — 18 M.

*215. Die Bewegungsspiele des Kindergartens. Nebst einem Anhange von Ball-, Kugel- und Bauliedern. Von **demselben.** 7. Aufl. Ebenda, 1883. — 4 M.

*216. Gymnastische Spiele und Bildungsmittel für Kinder von 3—8 Jahren. Für Haus und Kindergarten bearbeitet von **Hermann Goldammer**. Berlin, 1879, Habel. — 195 S. 4,80 M.

*217. Bilder aus dem Kindergarten für Mütter und Erzieherinnen von **Ernst Barth.** Mit 212 Holzschnitten und 2 lithographierten Tafeln. Leipzig, Verlag für erziehenden Unterricht (G. Ad. Gräbner), 1873. — VIII und 170 S., geb. 3,30 M.

*218. Des Kindes erstes Beschäftigungsbuch. Praktische Anleitung zur Selbstbeschäftigung für jüngere Kinder, zugleich für die Hand der Mutter und Kindergärtnerin. Mit zahlreichen Abbildungen. Von **E. Barth** und **W. Niederley.** 2. Aufl. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing, 1880. — geb. 4 M.

*219. Die Pädagogik des Kindergartens und der Bewahranstalt. Kritisch-praktisch dargestellt von **Josef Gruber.** Berlin, Ulrich Frank, 1869. — XV und 200 S. 2,50 M.

Seit dem Auftreten Fröbels und der stetig wachsenden Anerkennung seiner Bestrebungen sind auch an Stelle der „Kleinkinderschulen" und „Bewahranstalten" mehr und mehr die Kindergärten getreten, denen Diesterweg seit seiner Bekanntschaft mit Fröbel das lebhafteste Interesse entgegenbrachte und die, vernünftig eingerichtet, meist viel zweckmäßigere Anstalten zu sinniger und naturgemäßer Beschäftigung und Erziehung vorschulpflichtiger Kinder sind als die genannten älteren. Die vorstehend angemerkten Schriften geben nicht nur über die Einrichtung und Leitung der Kindergärten, sondern auch über die Anwendung der Fröbelschen Beschäftigungs- und Spielmittel die wünschenswerteste Anleitung. Ohne Zweifel hat sich durch sklavische Nachahmung

Fröbels viel Phantastisches und Unnatürliches in die Kindergärten mit eingeschlichen; es auszuscheiden, ist die Aufgabe des praktischen Pädagogen. Die Schriften von Barth (Nr. 217 u. 218) vermeiden das am meisten und halten sich an Einfaches und Natürliches, und auch die Grubersche Schrift bietet gesunde Kost, wenn sie auch in ihrer Polemik gegen die Auswüchse der Fröbelschen Kindergärtnerei bisweilen das Kind mit dem Bade ausschüttet.

*220. Kindergarten und Volksschule in ihrer organischen Verbindung dargestellt von **Karl Richter.** Vom Fröbelvereine in Berlin gekrönte Preisschrift. Leipzig, Frdr. Brandstetter, 1876. — IV und 96 S. 1,50 M.

*221. Die vier ersten Schuljahre in Verbindung mit einem Fröbelschen Kindergarten. Für den praktischen Gebrauch bearbeitet von **Dr. Adalbert Weber,** Lehrer am Gothaischen Kindergärtnerinnen- und Lehrerinnenseminar. Gotha, E. Gläser (1876). — VII und 70 S. 1,50 M.

*222. Die organische Verbindung des Kindergartens mit der Schule. Von **Lorenz Illing,** Lehrer und Vorstand der Kindergärtnerinnenbildungsanstalt in **München.** München, Th. Ackermann, 1875. — 35 S. 60 Pfg.

Alle drei Schriften behandeln den gleichen Gegenstand. Die erste geht theoretisch tiefer in die Sache ein und giebt für die praktische Gestaltung des Fröbelschen Arbeitsprinzipes, das sie auch in die Schule verpflanzt sehen will, die nötigen praktischen Fingerzeige. Die zweite ist vorwiegend auf die Praxis berechnet und bietet für die ersten vier Schuljahre einen ausführlichen Lehrplan; die dritte berührt, wie schon ihr Umfang erkennen läßt, nur die Hauptpunkte. Die erste steht auf freierem, mehr schulmännischem Standpunkte und weist schon aus dem Kindergarten manches hinweg, was da gepflegt wird, ähnlich wie Gruber; die beiden anderen dagegen sind auf dem Boden der gegenwärtigen Kindergartenpraxis erwachsen, die von seiten der Schule nicht immer gebilligt wird; daher geben die Schriften Veranlassung zu belehrenden Vergleichen.

Wer sich mit Fröbels eigenen Schriften bekannt machen will, hat zur Zeit die Auswahl zwischen folgenden zwei Ausgaben:

*223. Friedrich Fröbels gesammelte pädagogische Schriften. Herausgegeben von **Dr. Wichard Lange.** 2 Abteilungen in 3 Bänden.

I.: Aus Fröbels Leben und erstem Streben. Autobiographie und kleinere Schriften nebst Fröbels Bildnis. X und 542 S. 7 M. II.: Die Menschenerziehung und Aufsätze verschiedenen Inhalts nebst 3 lithographirten Tafeln. XII und 561 S. 8 M. III.: Die Pädagogik des Kindergartens mit 16 lithographirten Tafeln. VIII und 583 S. 9 M. Berlin, Enslin, 1862 und 1863.

*224. Friedrich Fröbels pädagogische Schriften. Herausgegeben und mit einer Einleitung versehen von **Friedrich Seidel.** 3 Bde. Wien und Leipzig, 1883, A. Pichlers Witwe & Sohn. I. Bd.: Menschenerziehung, Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst. XXXII und 332 S. 4 M. — II. Bd.: Das Kindergartenwesen. VIII und 463 S. 5 M. — III. Bd.: Mutter- und Koselieder. V und 228 S. 4 M.

Die Langesche Ausgabe enthält außer den Druckschriften Fröbels eine Reihe Fröbelscher Aufsätze, die bloß handschriftlich vorlagen und ihm zur Verfügung gestellt waren, während die Seidelsche nur an

Gedrucktes sich hält, dagegen aber die Mutter- und Koselieder bietet, welche bei Lange fehlen. In der Behandlung der Originalschriften scheint sich Lange rücksichtsvoller gegen Fröbels Eigentümlichkeiten verhalten zu haben, Seidel aber freier damit verfahren zu sein.

11. Schriften über die wechselseitige Schuleinrichtung.

Nur den Stand der Sache will ich angeben. Selbst Partei in dem Streite, überlasse ich anderen die Entscheidung.

Also schrieb ich noch vor vier Jahren. Jetzt darf man sich schon ein festeres Urteil erlauben. Die Sache ist gefallen, nicht nur durch das Aufhören der amtlichen Beförderung derselben in Schleswig und Holstein, sondern auch durch die damit angestellten mißlungenen Versuche in Deutschland. Hier hat sie (mit einer etwaigen Ausnahme in Württemberg) ganz aufgehört, dort ist sie im Abnehmen begriffen. Deshalb hat sie fast nur noch ein historisches Interesse. Damit will ich nicht sagen, daß nicht ein tüchtiger, mit organisierendem Talent begabter Lehrer durch den Gebrauch der betreffenden Lehrmittel und äußeren Einrichtungen, wenn letztere auf das rechte Maß reduziert werden, nicht manches ausrichten könne, aber gegen die Herrschaft der Einrichtungen nach wechselseitiger Schuleinrichtung in allen Klassen einer Schule, welche notwendig die direkte Einwirkung des Lehrers beschränken, muß man sich erklären. Das Nachfolgende dürfte hier genügen.

Die theoretische Kenntnis des Gegenstandes, d. h. des Wesens der wechselseitigen Schuleinrichtung, setze ich beim Leser voraus. Wer sie praktisch kennen lernen will, begiebt sich am besten nach Eckernförde und Altona bei Hamburg. Aus dem unbedingt verwerflichen Lancasterianismus hervorgegangen, darf sie mit demselben nicht verwechselt werden. Wenn sich daher Cousin in seinen Berichten über die im Jahre 1836 nach Holland unternommene Reise gegen das enseignement mutuel erklärt, so steht er darum nicht auf der Seite der Gegner der wechselseitigen Schuleinrichtung. Er kennt und meint nur den Lancaster. Die wechselseitige Schuleinrichtung ist noch nicht nach Holland gedrungen. Ihr Hauptsitz ist nach wie vor in Schleswig und Holstein. Der vorvorige König von Dänemark hat sie nach Kräften befördert, und diejenigen, welche sich um sie bemüht haben, belohnt und ausgezeichnet. In Eckernförde ist die Normalanstalt. Für die Sache traten öffentlich auf: 1822 Eggers, 1825 v. Krohn, 1826 Diekmann, 1829 Peters, 1830 Schlüter, 1831 Schmidt, 1832 Zerrenner, 1834 Zerrenner nochmals, 1836 Baumfelder und Müller, außerdem Hiul, Hansen, With, Staak, Kühl, deren Schriften (die der letzteren nämlich) ich aber nicht kenne, und Peter Girard in Freiburg in der Schweiz; gegen dieselbe viele Ungenannte in schleswig-holsteinischen Provinzialblättern, dann Bolten und Schreiber dieses in seinen:

225. Bemerkungen und Ansichten auf einer pädagogischen Reise nach den dänischen Staaten im Sommer 1836, für seine Freunde und für die Beobachter der wechselseitigen Schuleinrichtung niedergeschrieben von **A. Diesterweg.** Berlin, bei Plahn, jetzt bei Schultze, 1836. (20 Sgr.)

Die Gründe, warum mich meine frühere, theoretisch aufgefaßte Vormeinung für die wechselseitige Schuleinrichtung auf meiner Reise und nach derselben verließ, wiederhole ich hier nicht.

Gegen die eben genannte Schrift sind inzwischen aufgetreten Peters (siehe oben), Diakonus in Flensburg, Rönnenkamp, Pastor in Kosel, jeder in einer Broschüre, 1837 in Altona bei Aue erschienen, und Zerrenner, in einer Schrift, betitelt:

226. Die wechselseitige Schuleinrichtung, nach ihrem inneren und äußeren Werte, mit Beziehung auf des Dr. Diesterwegs Urteil über dieselbe, gewürdigt. Magdeburg, bei Heinrichshofen, 1837. (15 Sgr.)

Diesen Gegnern, welche sich zu mehr als zu Gegnern meiner Sache gemacht haben, bin ich entgegen getreten in den Rhein. Blättern und in einer eigenen Schrift, betitelt:

227. Streitfragen auf dem Gebiete der Pädagogik. Essen, bei Bädeker, 1837. (20 Sgr.)

Für die wechselseitige Schuleinrichtung sind seit 1837 noch mehrere aufgetreten: Sickel, Baumfelder, Zeller, Gräfe, John, Möhrchen u. a., am entschiedensten und tüchtigsten Dr. Jessen:

228. Welche Hindernisse stehen der weiteren Verbreitung der wechselseitigen Schuleinrichtung entgegen, und wie sind dieselben zweckmäßig zu beseitigen? Schleswig 1840, Bruhn. (15 Sgr.)

Trotz dieser beredten Verteidigung (sagte ich in der dritten Auflage dieser Schrift) geht die Sache rückwärts, nicht bloß in Deutschland, sondern auch in Holstein und Schleswig. Mit dem vorvorigen dänischen Könige hat sie ihren Partisan verloren, und durch ihr Lob kann man keinen Orden mehr erwerben. In Magdeburg ist die wechselseitige Schuleinrichtung spurlos verschwunden, in Aschersleben ist sie am Verscheiden (sie ist seitdem verschieden); Schwaben zogen aus, sie zu suchen, aber sie fanden sie nicht. So nimmt sie, die hochgepriesene, unter uns ein klägliches Ende, und wird fortan nur noch ein historisches Interesse für uns haben. Ihre Geschichte dieser von oben herab empfohlenen Schulsache ist und bleibt jedenfalls lehrreich. Wenn übrigens ein Leser glauben sollte, daß ich mich dieses totalen Bankerotts freuete, so irrt er. Ich mußte ihr entgegentreten, so lange sie übermäßig und unvernünftig gepriesen wurde und unseren geistbildenden Unterricht in Gefahr brachte. Aber nie habe ich es verkannt, daß diese Einrichtung unter Umständen und in den Händen eines zu ihrem Gebrauche befähigten Mannes nützliche Dienste leisten könne. Darum wünsche ich auch jetzt noch, daß der rechte Mann die Sache wieder aufgreife und das Gute, das sie enthält, unserem Lande erhalte. Noch giebt es im Schulleben wahre Notverhältnisse und auch

unter den Lehrern organische Genies, welche Schwierigkeiten bewältigen, die die gewöhnliche Menschenkraft weit überragen.*) Unter uns scheinen die rechten Leute sie nicht in die Hand genommen zu haben. Darum prüfe, der die Kraft dazu besitzt, die Sache nochmals und behalte das Beste!

Anm. 1. Die heftigsten Vorwürfe und Anklagen gegen die wechselseitige Schuleinrichtung sind in Nro. 30 und 31 des „Schulboten aus Sachsen", 1842, zu lesen, aus einer Provinz, wo man für diese Einrichtung bisher sehr lebhafte Sympathien hegte. Verfasser: Herr Oberlehrer Kunath in Dresden.

Anm. 2. Der schwedische Bischof von Hernösand, Dr. Franzén, ein gefeierter Dichtergreis, läßt in seinem, von Michelsen, Lübeck 1842, ins Deutsche übersetzten poetischen Gespräche: „Der Rabulist und der Landprediger", letzteren einen Blick auf die in Schweden sehr verbreitete wechselseitige Schuleinrichtung thun und über den Einfluß auf den Lehrenden sich so aussprechen:

„Soll er, Maschine selbst, die Jungen stellen
Zu Weisern nur an Tafeln und Tabellen?
Entwickelt er dabei des Geistes Kraft? —
Nein, er verdumpft, es trocknet aller Saft."

Anm. 3. Der Wunsch, den ich oben aussprach, daß ein tüchtiger Mann nach langer, praktischer Erfahrung das Wesentliche und Bleibende der wechselseitigen Schuleinrichtung deutlichst auseinandersetzen möge, scheint demnächst von Altona aus realisiert zu werden. (!) Der Seminarrektor Riecke in Eßlingen hat in einer, 1847 erschienenen Schrift, außer einer Geschichte und Beschreibung der wechselseitigen Schuleinrichtung, deren Grundsätze mit Vorschlägen für ihre Anwendung in Württemberg aufgestellt (Eßlingen, 15 Sgr.).

12. Schriften über die höheren Bürgerschulen.

Sie sind eine Frucht des Philanthropinismus und zwar, wie man sie jetzt will, im ursprünglichen edlen Sinne desselben, und zugleich eine Folge des Aufschwunges des deutschen Bürgertums, folglich eine vielversprechende Blüte.

Basedow, ruhmreichen Andenkens — denn mit ihm nahm etwas Gutes seinen Anfang, er war ein Stifter —, wollte, im Gegensatz gegen das Frühere, ein Dreifaches: andere Lehrmittel, andere Methode, anderes Ziel, aber zugleich, was noch so oft verkannt wird, in Übereinstimmung mit dem Humanismus, allgemein menschliche Ausbildung, Humanität. Er war mit nichten, wie ihm vorgeworfen wird, in engherziges Spießbürgertum versunken, nichts weniger als ein Nützlichkeitskrämer oder Utilitarier; vielmehr strebte er eine freie, allseitige, formale Ausbildung aller Anlagen und Kräfte des ganzen Menschen, des Leibes wie der Seele, an. Aber er wollte nicht für die Bücherburgen und Bibliotheken, nicht für Gelehrsamkeit und was man bis dahin ausschließlich Wissenschaft und Bildung genannt hatte, sondern für ein veredeltes praktisches Leben bilden, nicht durch Geschichte und

*) Einen der Gründe, aus welchen ich in meiner pädagogischen Reise mich gegen die wechselseitige Schuleinrichtung erklärte, spricht das Réglement pour les écoles primaires so aus: Un instituteur médiocre peut conduire d'une manière supportable une école simultanée; mais une école mutuelle, dirigée par un mauvais maître, est une école detestable, c'est une école de bruit et de désordre.

Sprachen des Altertums, sondern durch Natur und Geschichte der Gegenwart; nicht durch totes, gedächtnismäßiges Lernen, sondern durch sinnlich-äußere und intuitiv-innere Anschauung, in gemeinschaftlicher Thätigkeit der Lehrenden und Lernenden; er wollte Menschen zu Menschen bilden, nicht durch blinde Unterwerfung unter irgend eine Autorität, durch Zwang und Furcht, sondern durch allmähliche, naturgemäße, milde und freundliche Weckung der Anlagen, in Freude und Liebe. Das war der Philanthropinismus des Basedow. Verdient er etwa die Schmähungen, die man auf ihn gehäuft hat?

Versäume nie, o Mensch! edlen Samen zu streuen in die Furche der Zeit, auf Hoffnung und Glauben! Gott der Herr hat für jede gute That zum voraus die Stätte bereitet, wo sie wurzeln und keimen kann. Aber überlaß ihm die Bestimmung der Zeit, wann der Samen Früchte tragen soll — für die Nachwelt!

Basedow und seine Freunde sahen die Mutteranstalt, aus welcher die Philanthropie sich über die deutsche Erde verbreiten sollte, unter ihren Augen zugrunde gehen; die Gegner triumphierten praktisch und in der Theorie; Niethammer befestigte den Thron der alten Lehre in den Augen der Zeitgenossen; Gelehrsamkeit und Bildung galten von neuem für identisch, und Knaben und Jünglinge, für praktische Lebensberufe bestimmt, mußten sich mit den kärglichen Ergebnissen des Besuches der unteren, höchstens der mittleren Klassen lateinischer Schulen und Gymnasien begnügen. Der in den siebziger Jahren ausgestreute Samen war wurmstichig befunden, oder von Ratten und Mäusen gefressen worden.

So schien es. Aber einige Samenkörner waren in die Tiefe gefallen, nur schwer drang Licht und Wärme zu ihnen; endlich schien auch ihnen eine günstige Sonne. Alles auf Erden bedarf begünstigender Umstände.

Ein Aufschwung der Industrie, der niederen und höheren Gewerbe, eine Richtung auf die materiellen Interessen, hervorgerufen durch die wichtigsten Entdeckungen auf den Gebieten der Naturkunde und Mechanik, wie Europa sie bis dahin noch nicht gesehen hatte*), wur-

*) Wer von diesem Aufschwunge, von der Hebung der industriellen Interessen eine Beeinträchtigung des geistigen Lebens oder gar den Untergang unserer gepriesenen Intelligenz fürchtet, vernehme R. Peels Worte in der oben zitierten Rede:

„Die Dampfmaschine und die Eisenbahn erleichtern nicht nur den Transport der Waren, sie verkürzen nicht nur die Dauer der Reisen, sondern sie beflügeln auch den geistigen Verkehr und erzeugen neue und stets zunehmende Nachfrage nach den Mitteln der Wissenschaft.“ —

Man muß sich von allen ererbten Vorurteilen befreien. Eins dieser Vorurteile hat in unermeßlichem Maße das Volk niedergehalten: die Meinung, daß der deutsche Gelehrte vorzugsweise über Lebensverbesserungen gehört werden müsse. Glücklicherweise kommt man davon mehr und mehr zurück. Um sich aber ganz von dem Glauben an die praktische Weisheit unserer Gelehrten und Akademiker zu befreien, denke man an den Widerstand, den sie in Masse dem Heraufkommen des Bürgerstandes und einer anderen Art der Bildung desselben geleistet haben. Wie haben sie bei dieser Gelegenheit demonstriert, argumentiert und diskutiert über das Hereinbrechen des Materialismus und den Untergang aller echten Wissenschaftlichkeit! War auch nur ein Körnchen Wahrheit in diesem Geschrei der Gelehrtenkaste? —

den der Boden, dessen der Philanthropinismus bedurfte. Er wird ihm von Tag zu Tag besser zubereitet, und schon steigen seine Institute an vielen Stellen in die Höhe, anderwärts verlangt man sie. Man nennt sie höhere Bürgerschulen. Sie sollen und wollen den Knaben und Jüngling, welcher auf die Gewerbe und Geschäfte des praktischen Lebens durch Kenntnisse und Bildung einwirken will, aufnehmen.

Wie ein neues Institut zweckmäßig einzurichten sei, darüber ist man nicht gleich im Reinen. Es ist auch nicht nötig; Erfahrungen sind ja bald gemacht, besonders in diesen Tagen, in welchen in allen Gebieten eine beispiellose Konkurrenz um den Vorrang streitet. Was einmal in die Entwickelung getreten, eilt der Zeitigung entgegen. Wir sind ihr, dem Abschluß, in verhältnismäßig sehr kurzer Zeit nahe. Welches ist das Resultat des Austausches der Ideen über die Einrichtung der höheren Bürgerschulen?

1) Neben den Gymnasien und von ihnen getrennt: höhere Bürgerschulen.
2) Nicht Gewerbeschulen, einseitige Realschulen, d. h. keine Institute, in welchen, statt der höheren Bürgerschulen, auf den unmittelbaren Brauch im Leben oder gar auf einzelne Berufsarten hingewirkt wird, sondern allgemeine Ausbildung als Ziel.
3) Wesentliche Unterrichtsmittel: Naturkunde mit Mathematik und lebende Sprachen.
4) Kern- und Mittelpunkt der ganzen Bildung des deutschen Bürgers: das Deutsche — deutsche Sprache (theoretisch und praktisch, Wissen und Können — Grammatik und Litteratur), deutsche Geschichte und deutsches Land, deutsche Gesetz- und Verfassungskunde 2c.

In allen größeren Städten unseres Vaterlandes verlangt man nach solchen Anstalten, aus allen Ständeversammlungen erheben sich Stimmen für sie — sie sind ein unabweisliches Bedürfnis geworden. Daß die Stimmfähigen allgemeine Geistesbildung als ihr Ziel hingestellt haben, ist ein Ruhm für den pädagogischen Sinn des Vaterlandes. Und es ist eitle Furcht, daß der Wissenschaft durch sie Eintrag geschehen werde. Aber das Resultat wird die neue Richtung der Zeit herbeiführen, daß man theoretische, so häufig unfruchtbare Gelahrtheit nicht mehr für den höchsten Gipfel menschlicher Entwickelung ansehen und daß die Wissenschaft dem Leben näher gerückt werde. Wie die größten Naturforscher in England und Frankreich — ich nenne nur Arago*) — werden fortan auch unsere deutschen Gelehrten nicht darin einen Ruhm erkennen, das Ergebnis ihrer Forschungen in eine barbarische Sprache einzuhüllen, sondern darin, die Resultate ihrer Anstrengungen zu allgemeinem Verständnis zu bringen und so zu

*) Fr. Arago, Unterhaltungen aus dem Gebiete der Naturkunde. Aus dem Französischen übersetzt von **Dr. Grieb.** Stuttgart, Hoffmannsche Verlagsbuchhandlung. Fünf Bände. 1837—42. (5 Thlr.) — In ihnen spricht ein gelehrter Weltmann, der, wie Bacon es wünschte, die Gelehrsamkeit zur Dienerin des praktischen Lebens machte, und ein Beispiel liefert, wie man populär und anziehend schreiben kann und soll.

schreiben, daß jeder an ernstes Denken gewöhnte Gebildete davon Gewinn zu ziehen imstande ist. Ein Ziel, der Anstrengung edler Männer würdig, und viel versprechend für die Zukunft!

Dankbar nennen wir nun noch die Namen derer, welche in der neuesten Zeit die Sache der höheren Bürgerschulen verteidigt und zur Gewinnung richtiger Ansichten in besonderen Schriften beigetragen haben: Ohlert, Kern, Harnisch, Kortegarn, König, Jaspis, Haacke, Braubach, Gräfe (siehe oben!), Vogel, Wiecke, Orban, Burchardt, Klumpp, Tadey, Mager, Nagel und Scheibert. Die letzteren haben über den Gegenstand vorzügliche Schriften geschrieben.

229. Die höhere Bürgerschule, mit besonderer Berücksichtigung der Herzogtümer Schleswig-Holstein, dargestellt von **C. Ch. Tadey**, Rektor der allgemeinen Stadtschule in Friedrichstadt. Schleswig, bei Koch, 1836. (1 Thlr.)

Sie hat einen allgemeinen Charakter und bringt das meiste zum Abschluß. Die lateinische Sprache ist noch ein Gegenstand des Streites. Ob oder ob nicht? Klumpp ist dafür, Tadey dagegen. Es ist keine Hauptsache. Manches kommt dabei darauf an, ob man Mittel genug hat, gleich von Anfang an eine vollständige höhere Bürgerschule einzurichten, oder ob man vorerst noch eine, mehreren Zwecken dienende gemeinschaftliche Grundschule beibehalten muß. Die Bahn ist eröffnet, das Ziel liegt klar vor; mögen die Kämpfer um den Preis ringen!

Seit fünf Jahren haben wir in der Sache bedeutende Fortschritte gemacht, sowohl praktisch als theoretisch. Praktisch durch eine neu entstandene Anzahl höherer Bürgerschulen, theoretisch und litterarisch durch eine Menge lehrreicher Aufsätze über die Organisation derselben, besonders in Brzskas Zentralbibliothek und seitdem in Magers Revue. Derselbe hat sich auch durch eine höchst anregende Schrift verdient gemacht:

230. Die deutsche Bürgerschule. Schreiben an einen Staatsmann von **Dr. Mager**. Stuttgart 1840, Sonnewald. (265 Seiten. 1 Thlr. 7½ Sgr.)

231. Einrichtung und Unterrichtsplan eines Bürgergymnasiums (Real- oder höhere Bürgerschule). Von **Dr. Mager**. Bellevue bei Constanz, 1845. (146 Seiten. 15 Sgr.)

Beide enthalten eine sehr scharfe Kritik der jetzigen Bürgerschulen, wohl durchdachte Vorschläge zu ihrer Einrichtung im Geiste und nach den Bedürfnissen der Gegenwart und nebenbei eine Menge geistreicher Bemerkungen.

232. Professor Nagel, die Idee der Realschule. Ulm 1840, Wagner. (1 Thlr. 20 Sgr.)

Mit den letzteren Schriften sind die zwei trefflichen Broschüren von Scheibert, jetzt Direktor der höheren Bürgerschule in Stettin: „Das Gymnasium und die höhere Bürgerschule, Berlin 1836, Reimer" (17½ Sgr.), — erste: Wie kann den Gymnasien und höheren Bürgerschulen eine gesicherte Stellung gegeben werden? — zweite: Wie können die Gymnasien und höheren Bürgerschulen wieder mehr erziehend werden? zu vergleichen.

Der Streit über das Lateinische*) ist noch nicht zu Ende. In die preußischen höheren Bürgerschulen ist es gesetzlich eingeführt. Nagel weiß, in Übereinstimmung mit den ursprünglichen Ansichten Spillekes, keinen Platz für dasselbe zu finden. Ebensowenig Curtman. Ebensowenig die Versammlungen der Realschulmänner 1845 und 1846 in Meißen und Mainz. Die große Mehrzahl der Anwesenden stimmte entschieden gegen die Beibehaltung des Lateinischen als obligatorischen Lehrgegenstand und für die Erhebung des Deutschen im umfassenden Sinne des Wortes zum Mittelpunkte der Gesamtbildung des deutschen Bürgers.

Daß wir in vielen wichtigen Angelegenheiten der Schule, namentlich in der Didaktik und Methodik des Unterrichts in den höheren Bürgerschulen keine schnelleren Fortschritte machen, liegt an dem Mangel pädagogischer Seminare für Lehrer dieser Anstalten, natürlich in Verbindung mit einer musterhaft eingerichteten höheren Bürgerschule — ein höchst nachteilig wirkender, fast unbegreiflicher Mangel. Erst mit ihm werden tausend Halbheiten und Schiefheiten schwinden. So lange die Lehrer der höheren Bürgerschulen zu ihrem praktischen Berufe keine andere Vorbildung genießen als die Vorlesungen auf den Universitäten, so lange bleibt der Gedanke an irgend ein Maß didaktischer Virtuosität der Lehrer dieser Anstalten ein leerer Traum. Die Leistungen des Tübinger und Bonner Seminars waren ein augenfälliger Spott auf die Sache selbst.

Eine treffliche Kritik der jetzt bestehenden höheren Bürgerschulen, die jeder, der an ihnen und für sie arbeitet, nicht ungelesen und unbeachtet lassen darf, liefert die Schrift:

233. Das Realschulwesen in Charakteristiken. Von dem Vorstande einer Realschule (**Kühner** in Saalfeld). Norddeutsche Realschulen. Darmstadt 1843, Leske. (78 Seiten. 10 Sgr.)

1) Charakteristik der idealen Realschule; 2) die Realschule in den Windeln der Gymnasialbildung; 3) die gewerbliche Realschule; 4) die vornehme; 5) die instruierte; 6) die höhere Bürgerschule; 7) die königliche Realschule unter Spilleke; 8) die Zukunft der Realschule. — Dieses Inhaltsverzeichnis wird den Appetit rege machen.

234. Reiseerfahrungen über den gegenwärtigen Zustand des Realschulwesens in Deutschland. Von **Dr. Nagel.** Mit besonderer Berücksichtigung des Gegensatzes zwischen Nord- und Süddeutschland, namentlich zwischen Preußen und Württemberg. Ulm 1844. Heerbrandt 2c. (320 Seiten. 1 Thlr. 12 Sgr.)

Der Herr Verfasser beschreibt die betreffenden Lehranstalten in Nürnberg, Prag, Dresden, Leipzig, Berlin, Aschersleben, Braunschweig, Hannover, Kassel, Elberfeld, Düsseldorf, Aachen, Köln, Darmstadt, Heidelberg und Karlsruhe, und stellt dann die gewonnenen Ansichten

*) „Mittel, die Kinder gegen die Schönheiten der Natur unempfindlich zu machen: Suche sie fein früh zur Erlernung der lateinischen Sprache zu bringen!"
Braunschweigisches Journal von Campe 2c., 1789. Erster Band, S. 121.
„Griechenland ist für mich ein Buch, dessen Schönheiten getrübt sind, weil man es uns lesen läßt, ehe wir es verstehen können."
Lamartine (Reise in den Orient).

und Erfahrungen in „Resultaten" zusammen. Die Schrift klärt also über die reale Lage der Zustände unter uns auf. Sie ist ein würdiges Seitenstück der Schrift von Kühner.

235. Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule von **C. G. Scheibert,** Direktor der Friedrich-Wilhelmsschule in Stettin. Berlin 1848, Reimer. (410 Seiten. 1 Thlr. 25 Sgr.)

I. Die Aufgabe der höheren Bürgerschule: 1) Begriff der allgemein bildenden Schulen; 2) Lebensboden der höheren Bürgerschule; 3) Ermittelung der Aufgabe der höheren Bürgerschule. II. Schulunterricht: 1) Ermittelung der Lehrgegenstände; 2) Abwägung und Begrenzung des Lehrstoffes; 3) Verteilung der Lehrgegenstände; 4) Methode des Unterrichts. III. Das Schulleben: 1) Das Schulleben, sich am Unterricht entwickelnd; 2) das Schulleben, in der Vereinzelung am Unterricht sich entfaltend; 3) das Schulleben in der Gesamtheit als ein selbständiges. IV. Die Wünsche für die Zukunft: 1) Wünsche an die Schulmänner und Litteraten; 2) Wünsche an die Schulaufsicht, die Patronate, das Publikum; 3) Wünsche an den Staat.

Dieses Inhaltsverzeichnis wird, außer dem Namen des Verfassers, die Lehrer der höheren Bürgerschule auf die Schrift in solchem Grade aufmerksam machen, daß es keines weiteren Wortes bedarf. Sie löset viele der streitigen Punkte, bringt andere ihrer Lösung nahe. Sie ist ein Erzeugnis eines pädagogischen, in die Tiefe dringenden Geistes.

*236. Die Mittelschule im organischen Anschlusse an die Volksschule und die gehobene Stadtschule oder deutsche Bürgerschule. Nebst einem vollständigen Lehrplane für diese Anstalten sowie der methodischen Behandlung des Lehrstoffes. Von **Dr. Gustav Fröhlich.** 2. verb. und verm. Aufl. Dresden 1888, Bleyl & Kämmerer. — VIII und 152 S. 2,40 M.

Unter Mittelschule ist hier die „höhere Bürgerschule" mit Unterricht in Französisch zu verstehen, die also zwischen der gewöhnlichen Bürgerschule ohne fremdsprachlichen Unterricht und der Realschule mit Französisch und Englisch die Mitte hält. Der Verfasser bespricht die Aufgabe und Bedeutung dieser Anstalten, welche die Bildungsbedürfnisse der „mittleren Volksklassen" befriedigen sollen, ihre Geschichte, Organisation und Dotation, ihren Lehrplan und alle inbetracht kommenden Punkte in sachgemäßer Weise.

*237. Die Mittelschule. Von **Dr. Franz Pfalz.** Leipzig, Brandstetter, 1874. IV und 44 S. 75 Pfg.

Von einem erfahrenen, gründlich gebildeten Schulmanne wird hier das Wesen, die Stellung, die Aufgabe und Lehrverfassung einer zwischen der Volksschule und den höheren Lehranstalten stehenden Schule (Realschule II. Ordnung) in ebenso lehrreicher als klarer Weise dargelegt. Eine derartige Schule, die ihre Zöglinge bis zum 16. Jahre behält und Französisch und Englisch lehrt, erscheint dem Verfasser als Vorbereitung für das geschäftliche und gewerbliche Leben ungleich zweckmäßiger, als eine bloße höhere Bürger- oder Volksschule mit Französisch, und er vertritt diesen Standpunkt später noch einmal in einem Vortrage: „Kann die Realschule II. Ordnung durch

die höhere Volksschule ersetzt werden?" (Leipzig 1876, bei Teubner, 16 S.), wogegen K. F. Schumann in einem Vortrage: „Die höhere Volksschule namentlich in ihrem Verhältnisse zur Realschule II. Ordnung" (Leipzig 1877, Wunderlich, 31 S. 50 Pfg.), ähnlich wie Fröhlich, der höheren Volksschule den Vorzug giebt — ein Beweis für die Ungesundheit einer so vielspältigen Schulorganisation, die hinsichtlich der sozialen Verhältnisse immer mehr scheidet, wo engere Verbindung not thäte.

---

13. Schriften über Bücherkunde.

238. Kleine Schulbibliothek. Ein litterarischer Wegweiser für Lehrer an Volksschulen. Von **B. C. L. Natorp.** Fünfte, ganz umgearbeitete Auflage. Essen, bei Bädeker, 1821. (17½ Sgr.)

239. Jahrbüchlein der deutschen pädagogischen Litteratur ꝛc. Herausgegeben von **Dr. H. Gräfe.** Essen, bei Bädeker, 1831 und 1832. Zwei Bändchen. (1 Thlr. 17½ Sgr.) Drittes Bändchen. Herausgegeben von **K.** und **Frd. Zimmermann.** Essen 1834, bei Bädeker. (20 Sgr.)

240. Pädagogische Wissenschaftskunde. Ein encyklopädisch-historisch-litterarisch-kritisches Lehrbuch des pädagogischen Studiums. Bearbeitet von **J. W. Wörlein,** Lehrer an der Volksschule Weihenzell bei Ansbach. Drei Teile. Erlangen, bei Palm und Enke, 1826. (2 Thlr. 22½ Sgr.)

241. Bibliologisches Lehrbuch der deutschen Volkspädagogik und Volksschulkunde. Zwei Bände. Sulzbach, bei Seidel, 1830. (1 Thlr. 10 Sgr.)

242. Fundamentalpädagogik. Eine encyklopädisch-litterarisch-kritische Einleitung in das pädagogische Studium. Nürnberg 1830. (25 Sgr.)

Die kleine Schulbibliothek enthält eine Aufzählung der vorzüglichsten pädagogischen Schriften bis 1820, nach Fächern geordnet, zum Teil mit kurzer Inhaltsanzeige der aufgeführten Schriften und mit Bemerkungen versehen. Die Jahrbüchlein von Gräfe und K. und F. Zimmermann in Darmstadt machen jedesmal mit der Litteratur eines Jahres bekannt, den Titeln Bemerkungen und Auszüge aus den über die erschienenen Schriften bekannt gewordenen Beurteilungen der kritischen Blätter beifügend. Die drei bis jetzt erschienenen Bändchen enthalten die pädagogische Litteratur der Jahre 1826, 1827 und 1828. Sie bilden also eine Ergänzung der „kleinen Schulbibliothek". Das erste und dritte der drei von Wörlein angezeigten Schriften enthalten eine Encyklopädie des pädagogischen Studiums, das zweite liefert eine reiche Litteratur der Elementarpädagogik und Volksschulkunde. Es sind Riesenwerke für einen vielbeschäftigten Volksschullehrer, der nur die allergewöhnlichste Bildung genossen hat und auf dem Lande lebt. Schon in dieser Beziehung zieht das Unternehmen das Interesse des lehrenden Publikums auf sich, wenn auch die bis jetzt vorliegenden Leistungen manche gerechten Anforderungen unbefriedigt lassen, besonders da der Verfasser die Wissenschaftlichkeit zum Teil in gelehrt klingender Terminologie, in wissenschaftlichem Schematismus sucht. Jedenfalls aber bewundert man die litterarische Kenntnis und den ungeheueren

Fleiß des Mannes. Wörlein ist der Litterator unter den deutschen Volksschullehrern. Von ihm ist zu lernen, welche Kenntnisse ein wissenschaftlich gebildeter Pädagoge besitzen muß, im strengen und umfassenden Sinne des Wortes. Danach kann und soll kein Schullehrer streben. Wohl nach möglichst gründlichen Kenntnissen in seinem Fache und nach allgemeiner Ausbildung überhaupt, nicht nach streng wissenschaftlicher, gelehrt pädagogischer, allseitig philosophischer Bildung. Zwischen gründlicher Bildung des Schullehrers und wissenschaftlich pädagogischer Bildung ist ein wesentlicher Unterschied. Letztere ist zum tüchtigen Wirken in der Schule nicht notwendig, nicht einmal nützlich. Denn sein ganzes Streben muß sich zur Praxis, nicht vorzugsweise zur Theorie hinneigen. Letzteres verlangt aber die gelehrte Bildung. Aber gründlich soll er alles wissen, was er zu lehren hat, und viel mehr, als seine Schüler lernen sollen. Für sie muß er der unfehlbare, unergründliche, in seinen Fächern ausgezeichnete Mann sein.

243. Handbuch der pädagogischen Litteratur. Ein litterarischer Wegweiser für Lehrer an Volks- und Bürgerschulen &c., von **K. G. Hergang.** Leipzig 1840, bei Breitkopf und Härtel. (354 Seiten. 1 Thlr. 22½ Sgr.)

244. Universallexikon der Erziehungs- und Unterrichtslehre für ältere und jüngere christliche Volksschullehrer, von **M. C. Münch,** vormaliger Seminarrektor &c. Augsburg 1841—1843, bei Schlosser. Drei Bände. (4 Thlr. 15 Sgr.)

245. Pädagogische Realencyklopädie oder Encyklopädisches Wörterbuch des Erziehungs- und Unterrichtswesens und seiner Geschichte &c., bearbeitet von einem Vereine von Predigern und Lehrern und redigiert von **K. G. Hergang &c.** Grimma 1843, Verlagskomptoir. (4 Thlr. 15 Sgr.)

(Das hier übergangene „encyklopädisch-pädagogische Lexikon von Wörle, Heilbronn 1835" hat nur das Verdienst, auf das Zeitgemäße eines solchen Werkes aufmerksam gemacht zu haben.)

Die erste Schrift von Hergang enthält ein Verzeichnis der wichtigsten pädagogischen Schriften in allen Fächern, teilweise mit kurzen Urteilen über den Wert derselben. Ein solches Verzeichnis ist für den Lehrer, der mit dem Neuesten und Wichtigsten wenigstens äußerlich bekannt werden will, ein Bedürfnis.

Das Lexikon von Münch für „christliche" Volksschullehrer (ein leerer, wo nicht ein prunkender Beisatz — neulich ist sogar eine „Geographie aus christlichem Standpunkte" erschienen) wird hier nur als Neuigkeit angezeigt, nicht wegen seines Wertes. Es ist eine farblose Schrift, meist allgemeines, zusammengetragenes Räsonnement, fad und langweilig. Und nicht zu vergleichen mit der:

„Pädagogischen Realencyklopädie", welche ein lange gefühltes Bedürfnis befriedigt. Sie erscheint in Heften à 6 Bogen (à 7½ Sgr.), mit doppelspaltigem, kompressem Drucke. Der erste Band schließt mit dem Buchstaben G. Die Artikel sind meist mit Sachkenntnis, Belesenheit, oft mit (entbehrlicher) Gelehrsamkeit gearbeitet. Mit Recht ist auf den Zustand des Schulwesens der Gegenwart vorzüglich Rücksicht genommen, und es fehlen nicht die biographischen Notizen der Hauptlehrer aller Zeiten. Seminardirektor Dreßler in Budissin ist

ein Hauptmitarbeiter; er läßt sich von den Ansichten und Ideen Benekes leiten. Wir wünschen diesem Werke eine ganz allgemeine Verbreitung[1]).

*246. Pädagogisches Handbuch für Schule und Haus. Auf Grundlage der Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, vornehmlich für die Volks-, Bürger-, Mittel- und Fortbildungsschulen in alphabetischer Ordnung bearbeitet von **Dr. K. A. Schmid,** Rektor des Gymnasiums in Stuttgart. 2 Bde. Gotha, R. Besser. 1. Bd. 1877, IV und 954 S., 2. Bd. 1879, 1352 S., zusammen 29 M.

Das Buch ist „vom Boden der evangelischen Kirche aus bearbeitet", wie die Vorrede sagt, und durch diesen mitunter sehr auffällig hervortretenden Parteistandpunkt wird sowohl die Auswahl des Stoffes als auch der Umfang der einzelnen Artikel, wie nicht weniger die Auffassungs- und Behandlungsweise des Gebotenen bestimmt. Wer es benutzt, muß das also mit in den Kauf nehmen und mit prüfendem Blicke lesen. Außerdem mangelt dem Ganzen auch die Gleichmäßigkeit nicht bloß hinsichtlich der Auswahl, sondern auch der Bearbeitung der Artikel, aber abgesehen von dem allen ist es ein gründlich gearbeitetes Werk, das keinen ohne Belehrung über alle wesentlichen Fragen der Pädagogik lassen wird.

Die große, in demselben Verlage erschienene Encyklopädie in 10 Bänden, aus der das „Handbuch" nur ein Auszug ist, ist das umfassendste Werk seiner Art, das auf jeder Seite die Gründlichkeit und Wissenschaftlichkeit der Arbeit verrät, aber leider auch unter der Einseitigkeit des konfessionellen Standpunktes leidet.

*247. Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens. Von Schulrat **Dr. Gustav Ad. Lindner.** Mit ca. 100 Porträts, Diagrammen, Tabellen, Karten und dgl. — 2. und 3. unveränderte Auflage. Wien und Leipzig, 1884. A. Pichlers Witwe und Sohn. — V und 1039 S. 13,20 M.

Mit dem vorstehenden Werke hat sich der durch eine Reihe vortrefflicher pädagogischer Schriften rühmlichst bekannte, 1887 verstorbene Verfasser ein bleibendes Denkmal wissenschaftlicher Durchbildung, reicher schulmännischer Erfahrung, freudiger Schaffenslust und außerordentlichen Fleißes gesetzt. Es bietet eine alphabetisch geordnete Darstellung des Wissenswürdigsten aus der allgemeinen und speziellen Methodik, der Schulkunde, Geschichte der Pädagogik, Schulgesetzgebung und Schulstatistik, sowie den pädagogischen Hilfswissenschaften: Psychologie, Ethik, Logik, Kulturgeschichte, entrollt also vor dem Leser, wie es in der Vorrede heißt, „eine ganze pädagogische Weltanschauung, wie sie dem gegenwärtigen Standpunkte der päda-

---

[1]) K. G. Hergangs „Pädagogische Realencyklopädie oder encyklopädisches Wörterbuch des Erziehungs- und Unterrichtswesens und seiner Geschichte für Lehrer an Volksschulen und anderen Lehranstalten, für Eltern und Erzieher, für Geistliche, Schulvorsteher und andere Freunde der Pädagogik und des Schulwesens", welche 1851 und 52 in zweiter Auflage (Grimma und Leipzig, Verlagscomptoir) erschien, ist — wenn auch in mancher Beziehung veraltet — doch hinsichtlich des oft sehr reichen Inhaltes vieler seiner Artikel und des freisinnigen Standpunktes in der Beurteilung der einzelnen Fragen auch heute noch ein sehr lehrreiches Buch, das immer noch seinen Wert hat.

gogischen Kunst und Wissenschaft entspricht". Selbstverständlich kann bei einem Werke dieser Art nicht an absolute Vollständigkeit und erschöpfende Geschlossenheit der behandelten Stoffe gedacht werden, aber das hier Gebotene vereinigt möglichste Übersichtlichkeit und Reichhaltigkeit mit thunlichster Knappheit in der Darstellung; und wenn auch eine oder die andere schwächere Partie sich nachweisen ließe, da der Einzelne nicht alle Gebiete mit gleicher Gründlichkeit zu durchdringen vermag, so besitzt dagegen das Lindnersche Handbuch vor ähnlichen Werken, die aus der Mitarbeiterschaft vieler hervorgegangen sind, deshalb aber auch der Gleichmäßigkeit in der Ausführung und der Übereinstimmung in der Auffassung entbehren, den großen Vorzug, „daß alle Artikel aus einem Gusse sind und sich deshalb gegenseitig stützen und zum Aufbau einer einheitlich geschlossenen pädagogischen Weltanschauung vereinigen". Die psychologische Grundlage des Ganzen ist die Herbartsche, aber unter Ausschluß jeder Einseitigkeit, wie denn auch sonst die Objektivität und Unparteilichkeit des Verfassers überall, auch in biographischer und litterarischer Beziehung voll und schön zutage tritt. Das vorzügliche Werk eines hervorragenden Pädagogen kann daher jedem Lehrer warm empfohlen werden.

*248. Lexikon der Pädagogik von **F. Sander**, Regierungs- und Schulrat. Handbuch für Lehrer und Erzieher, enthaltend das Ganze des Unterrichts- und Erziehungswesens in kurzer, alphabetisch geordneter Übersicht. 2., durchgesehene und verm. Aufl. Breslau 1889, Ferd. Hirt. — IV und 729 S. geb. 6 M.

Sanders Lexikon ist zunächst aus der Sammlung der pädagogischen Artikel des großen Meyerschen Konversationslexikons hervorgegangen, bietet also aus dem gesamten Gebiete des höheren wie niederen Unterrichts- und des Erziehungswesens das Wichtigste und Wesentlichste in gedrängter, aber klarer und bestimmter Weise und zeugt von pädagogischer Umsicht, eingehender Sachkenntnis, besonnenem Urteile und objektiver Haltung. Gemäß den neueren Erscheinungen auf pädagogischem Gebiete hat die zweite Auflage verschiedene Änderungen und Erweiterungen auch hinsichtlich der Litteratur erfahren und wird so als eine durchaus respektable Leistung bei dem billigen Preise allen, die sich kein umfänglicheres ähnliches Werk anschaffen können, ein ebenso willkommenes als zuverlässiges Nachschlagebuch sein.

*249. Pädagogischer Jahresbericht, herausgegeben von **Albert Richter**. 42. Jahrgang 1890. 10 M. Leipzig, Friedr. Brandstetter. (Siehe unter 19 „Zeitschriften" am Ende.)

*250. Anzeiger für die neueste pädagogische Litteratur. Herausgegeben von **H. E. Stötzner**. 19. Jahrg. 1890. Leipzig, J. Klinkhardt. — Jährlich 12 Nrn. 2 M. (Beilage zur Allgem. deutschen Lehrerzeitung.)

*251. Wegweiser durch die pädagogische Litteratur. 16. Jahrg. 1890. Wien, A. Pichlers Witwe und Sohn. Jährlich 12 Nrn. 2 M. (Gratisbeilage zu Jessens freien pädagogischen Blättern.)

*252. Führer durch die pädagogische Litteratur. Herausgegeben von **Karl Lick**. Wien, A. Pichlers Witwe und Sohn. I. Teil: Pädagogische Schriften.

*253. Deutsches Lehrmittelmagazin, Wegweiser durch die pädagogische Litteratur. Herausgegeben von **C. Schröder**. 14. Jahrg. 1890. Magdeburg, J. Neumann. — Jährlich 24 Nrn. 4,80 M.

*254. Wegweiser durch die deutsche Jugendlitteratur. Für Erzieher, Jugendfreunde und Vorsteher von Jugendbibliotheken. Im Auftrage des pädagogischen Vereins zu Dresden herausgegeben von der Kommission zur Beurteilung von Jugendschriften. Leipzig und Berlin, J. Klinkhardt, 1884—90. — 4 Hefte à 80 Pfg.

*255. Mitteilungen über Jugendschriften an Eltern, Lehrer und Bibliotheksvorstände, herausgegeben von der Jugendschriftenkommission des schweizerischen Lehrervereins. Aarau, Sauerländer, 1888. 13 Hefte, je 1 M.

Zum Schlusse führen wir noch an:

*256. Systematische Übersicht der in Zeitschriften, Programmen und Einzelschriften veröffentlichten wertvollen Aufsätze über Pädagogik aus den Jahren 1880—86. Ein Nachschlagebuch für Lehrer zur Vorbereitung auf das Examen und für den Unterricht, bearbeitet von C. Schulze, Realschullehrer. Hannover, C. Meyer 1887. — VI und 276 S. 3,60 M.

Aus einzelnen Schriften, Programmen und Zeitschriften hat der Verfasser die wichtigsten Aufsätze über allgemeine und spezielle Erziehungs- und Unterrichtslehren, über Schulordnungen und Schulkunde aufgezeichnet, meist auch nach Inhalt, Disposition ꝛc. näher skizziert und so mit wahrem Bienenfleiße ein Werk geschaffen, das zwar hinsichtlich der gleichmäßigen Ausführung noch manche Mängel aufweist, aber für vorkommende Fälle ungemein brauchbar ist.

14. Schriften, welche Biographien enthalten.

Für den, welcher irgend eine gelungene Biographie, z. B. in dem Schlichtegrollschen Nekrologe, oder die unter dem Titel: Anton Reiser, ein psychologischer Roman ꝛc. erschienene Selbstbiographie des Professors Moritz, in psychologischer Hinsicht höchst lehrreich und in dieser Beziehung nicht übertroffen, oder die treffliche, von Gruber herausgegebene: August Hermann Niemeyer ꝛc., Halle 1831 (2 Thlr.), welche den lebenslangen Triumph eines Pädagogen darstellt, oder: Wahrheit aus Jean Pauls Leben, fortgesetzt von Otto und Spazier, acht Hefte ꝛc., gelesen hat, bedarf es keiner Nachweisung, wie viel sich aus einer solchen lernen lasse. Während man des andern Leben lieset, wird man notwendig zu fruchtbaren Betrachtungen geführt, man blickt in das eigene Herz. Für den Pädagogen steigt diese Wichtigkeit. Eine gelungene Biographie ist eine praktische Psychologie, eine Weltgeschichte im kleinen, ein Mikrokosmus. Pragmatisch zeigt sie, wie, wodurch und warum der Dargestellte so wurde, wie er geworden. Das Gute und Böse in der Erziehung erscheint in einem konkreten Bilde. Dadurch angeregt, steigt man in seine eigene Jugendzeit zurück; man lernt die Faktoren, die an uns selbst gearbeitet, nach ihren heilsamen oder schädlichen Folgen kennen; man gewinnt einen unbefangenern Blick zur Beurteilung der Jugend, deren Erziehung man sich widmet, was für die glückliche Wahl der Erziehungsmittel, wie für die eigene Gemütsruhe des Erziehers, welche oft in dem Grade in Gefahr ist,

als der Erzieher die Gewissenhaftigkeit in sich ausgebildet hat, von der außerordentlichsten Wichtigkeit ist; man lernt manches bis dahin für gering Geachtete nach seiner oft entscheidenden Wichtigkeit betrachten; kurz, wenn es eine für den Pädagogen lehrreiche Lektüre giebt, so ist es die gelungener Biographien. Begreiflicherweise stehen die Selbstbiographien in dieser Beziehung an der Spitze. Nur der psychologisch Gereifte selbst kennt die Macht der Einflüsse, die er erfahren; nur er selbst kann sie darstellen.

Diese Gründe veranlassen mich, auf folgende Schriften hinzuweisen, welche zum Teil imstande sind, den wirklich vorhandenen Mangel psychologischer Reife unter den Erziehern — jeder Lehrer ist ein solcher — zu beseitigen. Über denselben klagen die bedeutendsten Erziehungsschriftsteller, wie Beneke, so Schwarz, beide in ihren neuesten Schriften. Die Wissenschaft der Methodik hat sich in der neueren Zeit einer viel größeren Ausbildung zu erfreuen gehabt, als die eigentliche Erziehung. Mit den Zeiten von Salzmann, Campe, Pestalozzi 2c. verglichen, sind wir zurückgegangen.

257. Romeo, oder Erziehung und Gemeingeist. Aus den Papieren eines nach Amerika ausgewanderten Lehrers herausgegeben von **Dr. Karl Hoffmeister.** Drei Bändchen. Essen, bei Bädeker, 1834. (1 Thlr., also sehr billig.)

Ein an allgemeinen, großartigen Ansichten reiches, geistvolles Werk, das in der Bibliothek keines an einer höheren Anstalt arbeitenden Erziehers fehlen sollte. Seine Tendenz, sein Geist vertilgt die Silbenstecherei, die Mikrologie, die Partikelnjagd, die philologische Engherzigkeit, die Pedanterei. An ihm hat schon mancher sich erfrischt.

258. **Dinters** Leben, von ihm selbst beschrieben; ein Lesebuch für Eltern und Erzieher, für Pfarrer, Schulinspektoren und Schullehrer. Mit einem Faksimile. Zweite, unveränderte Auflage. Neustadt a. d. O., bei Wagner, 1830. (15 Sgr.)

Ich weiß sehr wohl, welche Vorwürfe man dem seligen Dinter auch inbetreff dieser Selbstbiographie gemacht hat, und wenn man auch zugiebt, daß es um der Schwachen willen besser gewesen, er hätte manches verschwiegen: so enthält die ganze Schrift für Pfarrer und Schullehrer des wahrhaft Lehrreichen, nicht bloß des Interessanten, sehr viel. Ein Pfarrer kann aus ihr lernen, wie ein praktischer Schulinspektor handelt und wirkt, wie ein solcher Mann mit seinen Lehrern lebt, wie er Gemeinden für Schulsachen zu interessieren weiß und vieles andere. Natürlich ist eine Biographie kein Rezeptbuch.

Wer auch jetzt noch in das seit 1840 (d. h. seit der kliquenhaften Ermannung und Zusammenschließung der pietistischen Partei und seit der Verdrängung vernunftgemäßer Aufklärung*) durch das preußische

*) „Ja, ja, mein Freund, man mag sagen, was man will, sobald die Religion nicht bloß Weg zum Himmel, sondern Staatsmaschine ist, dann gute Nacht aller Denkfreiheit, dann haben wir den abscheulichsten politischen Papismus, den man sich nur vorstellen kann.“ Braunschweigsches Journal von Campe 2c. 1791, dritter Band, Seite 155. Nach der Wöllnerschen Instruktion für die Königliche Examinationskommission vom Jahre 1788 kamen in die zweite

Ministerium Eichhorn) wiedererwachte Verdächtigen der Wirksamkeit des seligen Dinter einzustimmen das Gelüsten in sich verspüren sollte, lese in Fatschecks Vierteljahrsschrift für das Erziehungs- und Schulwesen, Königsberg 1845, im ersten Hefte S. 55 ff. den Aufsatz vom Diakonus Heinel: „Was Dinter als preußischer Schulrat gewirkt hat". Er wird, wenn es anders möglich ist, den Verketzerern das Maul stopfen, und wer von ihnen ein Gewissen im Leibe hat, wird sich in seine Seele hinein schämen. Allen Schulräten sei der treffliche Aufsatz aufs beste empfohlen!

259. Das pädagogische Deutschland der Gegenwart. Oder: Sammlung von Selbstbiographien jetzt lebender, deutscher Erzieher und Lehrer. Herausgegeben von **Dr. F. A. W. Diesterweg.** Bis jetzt zwei Bände. Berlin, bei Plahn (jetzt bei Schultze), 1835 und 1836. (Jeder Band 1 Thlr.)

Nach einer Abhandlung über „Wesen, Zweck und Wert der pädagogischen Biographie" folgen die Autobiographien von Handel, Schulinspektor in Neisse — Ramsauer, Prinzenerzieher in Oldenburg*) — Braubach, Professor in Gießen — Roth, Gymnasialdirektor in Nürnberg — Lorberg, Kirchenrat in Bückeburg — Reinbeck, Professor in Stuttgart — Lange, Oberpfarrer in Burg — Sickel, Seminardirektor in Erfurt — Sickel, Schuldirektor in Magdeburg — Schweitzer, Seminardirektor in Weimar — Kröger, Katechet in Hamburg — Kopf, Erziehungsinspektor in Berlin — Kern, Seminardirektor in Hildburghausen — Rebs, Musikdirektor in Zeitz — Ewich, Lehrer an der höheren Bürgerschule in Barmen.

260. Erinnerungen aus meinem Leben, nebst Bemerkungen über Erziehung, Unterricht und verwandte Gegenstände, von **Dr. J. F. Wilberg,** Schulinspektor in Elberfeld. Essen, bei Bädeker, 1836. (25 Sgr.)

Der Verfasser ist durch seine Schulbücher und gehaltreichen Schriften über Unterricht und Erziehung dem pädagogischen Publikum längst sehr vorteilhaft bekannt. Er ist ein Zögling des ehemaligen Berlinschen Seminars, ein Schüler von Rochow und Bruns. Die „Erinnerungen" weisen überall auf ein fruchtbares, praktisches Leben hin und sind jedem Lehrer angelegentlich zu empfehlen.

261. Bildnisse und Lebensbeschreibungen der berühmtesten und verdienstvollsten Pädagogen und Schulmänner. Acht Hefte. Quedlinburg, bei Basse, 1833—41. (1 Thlr. 7½ Sgr.)

Die Lebensbeschreibungen sind meist sehr kurz, bei einigen ausführlicher, man hat aber doch immer das Bildnis, bis jetzt von

---

der aufzustellenden Listen „vorzüglich alle Neologen und die ganze Rotte der sogenannten Aufklärer unter den Predigern und Schullehrern". Ebendaselbst. Seite 494. Die Eingangsworte des Briefes der französischen Nationalversammlung vom Jahre 1792, in welchem nebst Pestalozzi, Klopstock und Schiller auch Campe das französische Bürgerrecht erteilt wurde, lauten dagegen: „In Erwägung, daß Männer, die durch ihre Schriften und ihren Mut der Sache der Freiheit gedient und die Bandenlösung der Völker vorbereitet haben, von einer durch Aufklärung und Mut zur Freiheit gelangten Nation nicht für Fremde angesehen werden können" u. s. w.

*) Ramsauer hat seine Biographie nachher noch erweitert: „mit besonderer Rücksicht auf Pestalozzi und seine Anstalten", Oldenburg 1838, Stalling (103 Seiten. 10 Sgr.), herausgegeben.

Pestalozzi, Rousseau, Basedow, Zerrenner, Stephani, Dinter, Wilmsen, Campe, v. Rochow, Salzmann, Jahn, Seiler, Comenius, Guts-Muths, Weisse, v. Türk, Plamann, Jean Paul, Zschokke, v. Fellenberg, Karoline Rudolphi, Jacotot, Bell, Lancaster, Locke, Kant, Scholz, Oberlin.

262. **E. M. Arndt:** Erinnerungen aus dem äußeren Leben. Dritte Auflage. Leipzig 1842, Weidmannsche Buchhandlung. (1 Thlr. 7½ Sgr.)

Keine Biographie im gewöhnlichen Sinne des Wortes, noch weniger eine pädagogische; aber dennoch in ihr ein Reichtum pädagogischer Bemerkungen, eine Fülle von anziehenden, erhebenden Gedanken — die Anschauung eines männlichen Lebens.

263. Erinnerungen aus meinem Leben nebst Bemerkungen über mancherlei Gegenstände, von **M. E. Köhnke.** Ottensen bei Altona 1839, Hammerich. (413 Seiten.)

Die Darstellung eines wechsel-, meist leidenvollen Lebens eines dennoch frischen und heiteren Schulmannes mit vielen lehrreichen Bemerkungen.

264. Erinnerungen aus meinem pädagogischen Leben und Wirken, vor meiner Vereinigung mit Pestalozzi, während derselben und seither 2c., von **Hermann Krüsi,** Direktor des Seminars in Gais. Stuttgart, bei Cast, 1840. (56 Seiten. 10 Sgr.)

Giebt keine neuen Aufschlüsse über Pestalozzi, ist aber eine gemütliche Schilderung und wohlthuend.

265. Meine Bestrebungen und Schicksale während meines Aufenthalts im Kanton Zürich. Von **J. Th. Scherr.** St. Gallen, bei Scheitlin 2c., 1840. Vier Hefte. (1 Thlr. 15 Sgr.)

Eine Schrift in anderem Tone, weil ein anderes Leben, ein Leben voll Kampf und Streit, Anstrengung und Kraft. Jedermann kennt die Schicksale Scherrs seit September 1839. In vorliegenden Heften schildert er mit männlichem Freimute seine Bestrebungen und Schicksale. Man lieset sie mit Belehrung und Anerkennung.

266. A. G. Spilleke, nach seinem Leben und seiner Wirksamkeit dargestellt von **Dr. L. Wiese,** Professor. Berlin 1842, bei Enslin. (170 Seiten broschiert. 20 Sgr.)

Das äußerlich ruhige, aber innerlich bewegte Leben eines nach allen Seiten praktisch thätigen, trefflichen Schulmannes, welcher ein dreifaches Direktorat: das eines Gymnasiums, einer Realschule und einer höheren Mädchenschule in sich vereinigte. Die Darstellung ist recht gelungen.

267. Leiden und Freuden eines Schulmeisters. Bern 1838, Wagnersche Buchhandlung. Zwei Teile. (2 Thlr. 20 Sgr.)

Ein Hauptbuch, das von jedem Lehrer gelesen werden, darum wenigstens in keiner Schullehrerbibliothek fehlen sollte. Der ungenannte Verfasser schildert in demselben das Leben eines schweizerischen

Schullehrers durch alle Entwickelungen und Verwickelungen seines Lebens hindurch mit einer Innigkeit, Wahrheit und Sachtreue, daß man sich ganz gefesselt fühlt. Man thut einen tiefen Blick, nicht nur in dortige Schul-, sondern in die Volksverhältnisse und in die menschliche Natur. Eine höchst anziehende und belehrende und tröstende Lektüre. Tröstende! Wer bedürfte nicht zuzeiten des Trostes, der Aufrichtung? Welcher Lehrer nicht?

Die Schrift erscheint jetzt in der Allgemeinen deutschen Volksbibliothek, Berlin 1848, Simion und Springer, in einer Bearbeitung des Verfassers, Jeremias Gotthelf (Pfarrer Bizius bei Bern), für das deutsche Volk. Nach Hebel, dem ersten deutschen Volksschriftsteller, hat der Name des Verfassers einen vorzüglichen Klang.

268. Peter Schmid. Eine Lebensgeschichte von **W. Perschke.** Essen 1837, bei Bädeker. (15 Sgr.)

Die interessante Biographie des bekannten Reformators des Zeichenunterrichts — ein Beweis, wie der, in dessen Natur eine schaffende Gewalt herrscht, Schwierigkeiten überwindet. Dieselbe ist auch kurz (32 S. 5 Sgr.) für die Jugend erzählt, von demselben, Berlin 1842, bei Oehmigke, zu haben.

Endlich empfehle ich noch den Lehrern die Lebensbeschreibungen zweier Geistlichen, eines katholischen: Overbergs Leben von **Schubert**, und eines protestantischen: Oberlins (des trefflichen Pfarrers im Steinthal) Leben von demselben und von anderen, und, wenn sie etwas Geistvolles (teilweise Biographisches) lesen wollen: **Feuerbachs** (des großen Kriminalisten) Kaspar Hauser (Verbrechen am Seelenleben des Menschen).

269. Emanuel Fellenbergs Leben und Wirken ꝛc. Von **W. Hamm.** Bern 1845, Jenni. (40 Seiten. 7½ Sgr.)

Pestalozzi und Fellenberg. Der erste starb arm, der andere reich. Wer von beiden am meisten gewirkt hat und noch wirken wird, ist keine Frage. Aber man muß Hofwyl gesehen haben, um vor dem Schöpfer desselben Respekt zu bekommen.

270. Raimund Jakob Wurst. Eine biographische Skizze. Reutlingen 1846, Mäcken. (59 Seiten. 3½ Sgr.)

Das mühsame Leben eines verdienten deutschen Schullehrers.

271. Johann Friedrich Wilberg, der Meister an dem Rhein. Blätter zum wohlverdienten Lorbeerkranze von **Diesterweg, Heuser** und **Fuchs.** Essen 1847, Bädeker. (190 Seiten. 15 Sgr.)

Der Ertrag dieser Schrift kommt einem beabsichtigten lebenden Denkmale (einer Wilberg-Stiftung) zugute.

272. Natorp in seinem Leben und Wirken, namentlich als Schulmann dargestellt von **Balster.** Zum Besten der Natorpstiftung. Essen, Bädeker, 1848, zweite Auflage. (54 Seiten. 7½ Sgr.)

Eine treue Schilderung eines wirklichen Schul- und Lehrerfreundes.

273. Schule und Erziehung in biographischen Umrissen. Von **Eusebius Schmidt.** Berlin 1846, Simion. (391 Seiten. 1 Thlr. 10 Sgr.)

Dieses Werk fördert die Kenntnis der Menschen, der Gewalt der angebornen Anlagen, des Einflusses der Erziehung und die Einsicht in das, was aus der Vereinigung der Faktoren, welche den Menschen und sein Thun bestimmen: Uranlagen — Erziehung, Schicksale und Einwirkungen aller Art in seiner Zeit — Charakter und Selbstbestimmung, entsteht. Das Buch ist wesentlich von psychologischem Interesse. Der Verfasser giebt Thatsachen, keine Theorien. Es ist also vorzugsweise für den praktischen Lehrer von Wert. Was für die Erziehung bedeutend ist, wird vorzüglich hervorgehoben. In jeder Biographie werden zuerst Ort und Zeit der Geburt — wichtige, zu berücksichtigende Momente — genannt, dann wird die Jugend und Erziehung, hierauf das Leben und der Charakter geschildert und angehängte psychologische und pädagogische Bemerkungen, teils vom Verfasser, teils von anderen, machen den Schluß. Den einzelnen Abschnitten folgt ein vergleichender Rückblick.

1. Lebenstrieb und Wirksamkeit vorherrschend religiös: Spener, Zinzendorf, Lavater, Jung Stilling — vergleichender Rückblick.
2. Vorherrschend wissenschaftlich: Lessing, Kraus, Kant, Fichte, v. Bohlen.
3. Die Wissenschaft, durchdrungen von der Religion: Büsching, Herder, J. v. Müller, Steffens, Feßler.
4. Kunstberuf: Wieland, Kotzebue, v. Weber, Mengs.
5. Übergang zum praktischen Beruf: Seume, v. Baczko.
6. Praktischer Beruf.
   a) Außer Verbindung mit der Wissenschaft: Nettelbeck.
   b) Durchdrungen von der Wissenschaft: Dinter, Erhard, Thaer, v. Helvig.
   c) In Verbindung mit der Wissenschaft, durchdrungen von der Religion: Sickel, Nagel, v. Rappard, Heim.

Anhang. Frauen: Anna Lavater, Elise v. d. Recke, Sophie v. la Roche, Amalie Schoppe, Dorothee v. Rodde, Amalie v. Gallitzin. Vergleichender Rückblick. Schluß. — Ein solches Buch empfiehlt sich selbst.

274. Galerie achtungswerter Pädagogen und verdienter Schulmänner Deutschlands und des Auslandes für Lehrer, Erzieher 2c., herausg. von **Dr. Hergang.** Bautzen 1848, Weller. (In Heften à 10 Sgr.)

Bis jetzt zwei Lieferungen auf 154 Seiten, enthaltend die Lebensbeschreibungen von Trotzendorf, A. H. Francke, Niemeyer, Barthel, Beneke, Dreßler und Natorp. Die Biographie von Barthel (katholischem Schulrat in Liegnitz) ist Selbstbiographie. Das Unternehmen ist unterstützungswürdig.

*275. Die Volksschule des XIX. Jahrhunderts in Biographien hervorragender Schulmänner. Zum Besten des bayerischen Lehrerwaisenstiftes im Vereine mit mehreren Freunden herausgegeben von **Friedr. Wilh. Pfeiffer,** Lehrer in Augsburg. Nürnberg, Korn 1872—74. 12 Hefte à 75 Pfg.

Enthält die Lebensgeschichten von Graser, Sailer, Diesterweg, Lüben, Karl Schmidt, Kehr, Berthelt, Theod. Hoffmann, Wich. Lange, Maier, Luz, Wander. Die von Lüben, Kehr, Hoffmann, Maier und Luz sind Selbstbiographien, auch ist die von Lüben als Separatabdruck, mit seinem Bildnisse versehen, 1873 bei Brandstetter in Leipzig erschienen. (172 S. 2,25 M.)

*276. Erinnerungen aus dem Leben Christian Gotthilf Salzmanns, des Gründers der Erziehungsanstalt Schnepfenthal. Von dessen Pflegesohn Johann Wilhelm Ausfeld und der ältesten Tochter Salzmanns. Zum hundertjährigen Jubelfeste der Anstalt Schnepfenthal neu bearbeitet von einem Urenkel Salzmanns. Mit Salzmanns Porträt und einer Ansicht Schnepfenthals. Leipzig, Dürr, 1884. — X und 122 S. 1,50 M.

Wie schon der Titel erkennen läßt, ist die Schrift nicht neu, sondern eine wiederholte Auflage der „Erinnerungen aus Salzmanns Leben", welche zuerst 1813 erschienen, dann 1834 wieder aufgelegt und endlich 1844 der Gesamtausgabe von Salzmanns Volks- und Jugendschriften im ersten Bändchen als dritte verbesserte Auflage beigegeben wurden (Stuttgart, Hoffmann, 1845), und welche nunmehr ein Urenkel Salzmanns durch Angaben über Örtlichkeiten und geschichtliche Begebenheiten, über Salzmann nahestehende Personen &c. und durch eine Zusammenstellung sämtlicher Schriften Salzmanns bereichert hat. Es ist ein anziehendes Bild des Lebens und Strebens, Ringens und Schaffens dieses edlen Mannes, eines der tüchtigsten unter den Philanthropinisten, das es verdiente, wieder erneuert und im Gedächtnisse der Gegenwart aufgefrischt, sowie für die Zukunft festgehalten zu werden.

*277. Zur Biographie Pestalozzis. Ein Beitrag zur Geschichte der Volkserziehung Von **H. Morf**, a. Seminardirektor und Waisenvater in Winterthur. 4 Teile. Winterthur bei Bleuler-Hausheer & Co. (jetzt Geschwister Ziegler). — 1. Teil: Pestalozzis Wirksamkeit bis in die Mitte des Burgdorfer Aufenthaltes (2. verm. Aufl. 1868. 344 S. 4 M.); 2. Teil: Pestalozzi und seine Anstalt in der zweiten Hälfte der Burgdorfer Zeit (1885. X u. 275 S. 3,20 M.); 3. Teil: Von Burgdorf über Münchenbuchsee nach Yverdon (1885. IV u. 385 S. 4 M.): 4. Teil: Blüte und Verfall des Instituts zu Yverdon. Pestalozzis letzte Lebenstage (1889. VIII u. 617 S. 6,40 M.).

„Schade, fast unbegreiflich, daß wir noch keine vollständige Biographie des unvergeßlichen Mannes haben. „„Ist denn kein Dalberg da?"" — So schrieb Diesterweg noch in der 4. Auflage seines Wegweisers; aber er erlebte noch die Freude, den ersten Teil der Morfschen Biographie Pestalozzis in den Rheinischen Blättern von 1865 (Rst. F. 16. Bd., S. 79 ff.) besprechen und mit der Bemerkung begleiten zu können: „Fährt Herr Morf, wie zu erwarten steht, so fort, so ist der bisherige Mangel einer vollständigen Biographie P.'s beseitigt." Und wie Diesterweg kurz vor seinem Tode dem Verfasser zur Förderung des verdienstvollen Unternehmens noch eine reiche Sammlung von Briefen zu freier Verfügung zusandte (vgl. Morf II, S. III), so hat sich seine Hoffnung voll und ganz erfüllt: wir besitzen in dem Morfschen Werke eine ebenso vollständige und gründliche, als mit sorgfältiger Auswahl des reichen Quellenstoffes und liebevoller Hingabe an den Gegenstand ausgeführte Biographie Pestalozzis. An der

Hand derselben begleiten wir Pestalozzi, dem ein so tiefgreifender Einfluß auf das Schulwesen beschieden war, von seiner Jugend an durch alle Wandelungen seines vielbewegten Lebens in auf- und absteigender Linie, durch alle Hoffnungen und Enttäuschungen, alle Kämpfe und Errungenschaften, durch die schwersten Entbehrungen und die ruhmvollen Zeiten seines Weltruhms in Iferten, bis er nach Auflösung seiner Anstalt still und fast vergessen 1827 starb. Es ist ein ergreifendes Bild, das uns hier von einem der edelsten Menschenfreunde entgegentritt, der sich ebensowohl durch seine hohe Begeisterung für eine bessere Erziehung, als durch seine Unfähigkeit zu praktischer Ausführung seiner Ideen und zur Leitung und Regierung seiner Anstalten auszeichnete. Und dieses Bild tritt uns in der Darstellung Morfs in einer ganz neuen Beleuchtung entgegen, als es in früheren Darstellungen geschah, da Morf in einem Zeitraume von mehr als 25 Jahren nicht müde geworden ist, mit wahrem Bienenfleiße unter Opfern von Zeit und Geld alle öffentlichen und Privatarchive nach den nötigen Quellenmaterialien abzusuchen, diese zu sichten und das Wichtigste taktvoll auszuwählen. Wer eine solche Arbeit, wenn auch in engerem Bereiche, jemals kennen gelernt hat, der wird gestehen, daß der Verfasser mit seinem Werke nicht bloß Pestalozzi, sondern auch sich selbst ein bleibendes Denkmal gesetzt hat. Nicht minder aber verdient die Verlagsbuchhandlung, die einem Werke, welches jeder Bibliothek zur Zierde gereicht, aber nicht von jedem Lehrer gekauft werden wird und kann, die ungeteilteste Anerkennung für die Fortführung und Abschließung des Unternehmens.

*278. Rousseau und Pestalozzi, der Idealismus auf deutschem und auf französischem Boden. Zwei Vorträge, gehalten von **Dr. Karl Schneider,** Geh. Oberregierungsrat im kgl. preuß. Unterrichtsministerium. 4. Aufl. Herausgegeben zum Besten des Pestalozzivereins für die Provinz Posen. Berlin 1889. R. Gärtner (Hermann Heyfelder). — 38 S. 1 M.

In zwei Vorträgen, die im Jahre 1866 zum Besten des Kirchenbauvereins in Bromberg gehalten worden sind, entwirft der Verfasser das Lebensbild Rousseaus und Pestalozzis und legt, nachdem er sich in der Einleitung über den Idealismus und seine Erscheinungsformen ausgesprochen, am Schlusse an das Leben und Streben beider Männer den Maßstab des christlichen Idealismus, dem er allein Wahrheit und Berechtigung zugesteht und den er definiert als „den Glauben, daß das in Christo erschienene Heil der Welt vollkommen zuteil werden müsse, die freudige Bereitwilligkeit, in dem Dienste des Herrn zu diesem Zwecke mitzuwirken." Darnach ist ohne weiteres erklärlich, daß Rousseau mit seinen reformatorischen Ideen nicht wohl bestehen kann, daß auch an Pestalozzi trotz des Zugeständnisses, daß er „in seinem Wandel Christ war in eminentem Sinne", doch beklagt wird, „daß seine großen Gedanken von der Erlösung der Gesellschaft von der Wohnstube aus insofern mangelhaft sind, als sie dem schon erschienenen Erlöser der ganzen Welt nicht seine volle Ehre geben, als sie sich namentlich der Thatsache verschließen, daß vor allen Dingen die Herzen der Menschen einer Wiedergeburt bedürfen, um Gefäße des göttlichen Segens werden zu können", — und daß neben Männern wie Ritter, Raumer, Blochmann, Henning, Harnisch, durch welche nach des Verfassers Ansicht Pestalozzis Ideen eine

Läuterung erfuhren und „ins Christentum übertragen wurden", ein Diesterweg keinen Platz finden konnte, obgleich derselbe den Ideen Pestalozzis durch die Art ihrer Bearbeitung und Anwendung auf den Unterricht erst den rechten Eingang in den deutschen Schulen verschafft hat. — Die Darstellung ist anregend und mit manchen treffenden Bemerkungen durchwebt, wird auch, soweit es der erwähnte Standpunkt zuläßt, Rousseaus Verdiensten, den „Goldadern" und „Goldkörnern" in seinem Emil gerecht und läßt seine Schwächen und Verirrungen mehr als Wirkungen der Zustände seiner Zeit, denn als Ausflüsse der eigenen Verdorbenheit erscheinen, und daraus erklärt sich die Teilnahme, welche der Schrift von verschiedenen Seiten her so lange erhalten geblieben ist.

*279. Adolf Diesterweg. Sein Leben und seine Schriften. Herausgegeben von **E. Langenberg.** Mit dem Bildnisse Diesterwegs. 3 Teile. Frankfurt a. M. 1868. Moritz Diesterweg. — 6 M.

Langenberg, einer der ältesten noch jetzt lebenden Schüler Diesterwegs aus der Zeit in Mörs, hat in vorstehendem Werke ein ebenso liebevoll gezeichnetes, als treues und zuverlässiges Bild Diesterwegs geboten, da er nicht bloß aus seinen eigenen Erfahrungen und den Schriften seines Meisters, sondern auch aus den Mitteilungen und Aufzeichnungen der Diesterwegschen Familie schöpfen konnte. Sein Werk enthält nicht bloß eine ausführliche Lebensbeschreibung Diesterwegs, sondern auch eine dazwischen eingewebte chronologische Aufzählung seiner Schriften nebst kürzeren oder längeren Mitteilungen über ihren Inhalt, insbesondere über die wichtigsten Aufsätze in den Rheinischen Blättern. Deshalb kann die Schrift als Quellenwerk ersten Ranges gelten und ist als solches auch vielfach von solchen benutzt worden, die mit fremdem Verdienste stillschweigend sich zu umkleiden keine Scheu tragen.

*280. Adolf Diesterweg, der Reformator des deutschen Volksschulwesens im neunzehnten Jahrhundert. Festschrift zur Feier seines hundertjährigen Geburtstages den 29. Oktober 1890 von **Ludwig Rudolph,** einem seiner dankbaren Schüler. Mit dem Bildnisse Diesterwegs in Kupferstich. Berlin 1890. Nicolaische Verlagsbuchhandlung (R. Stricker). — VIII und 229 S. 3,50 M.

Ein anderer Schüler Diesterwegs aus dessen erster Berliner Zeit bietet hier eine anziehende Jubiläumsgabe. Allerdings holt er dabei etwas weit aus. Von den gesellschaftlichen Verhältnissen der alten Deutschen in vorchristlicher Zeit ausgehend, begleitet er nämlich unsere Nation durch die Zeiten der Völkerwanderung, der Kreuzzüge, der Reformation und die ihr folgenden Stadien des Orthodoxismus, Pietismus und Rationalismus, um auf dem Hintergrunde der steigenden und durch politische Ereignisse beeinflußten Kulturentwickelung, wie sie in der Jugendbildung zum Ausdrucke kommt, schließlich Diesterwegs Bedeutung für die Volksschule darzustellen, wobei nur die preußischen, insbesondere die Berliner Schulverhältnisse Berücksichtigung finden. Aber gerade die Mitteilungen über die letzteren, sonst wenig bekannten, sowie die über Diesterwegs Wirken in Berlin sind um so interessanter, als sie auf eigenen Erfahrungen und Erlebnissen des Verfassers beruhen, wenn sie auch zum Teil schon in der Biographie Diesterwegs

zur 5. Auflage seines Wegweisers eine Stelle gefunden haben. So ist die Schrift ein schöner Beitrag sowohl zu einer allseitigen Würdigung Diesterwegs, als zur Kenntnis preußischer und Berliner Schulzustände. Daß der Verfasser es verschmäht hat, seine Schrift „mit dem Scheine eines gelehrten Apparates, besonders mit einem Reichtum von Fußnoten auszustatten", ist um strebsamer Lehrer willen zu beklagen, die nicht bloß das Vorgebrachte prüfen, sondern auch über eins und das andere weiteres nachlesen möchten, wozu gerade bestimmtere Litteraturnachweise statt bloßer Anführungen sicheren Anhalt und schätzbare Anregung bieten.

*281. Adolf Diesterweg. Nach seinem Leben und Wirken zur Jubelfeier seines hundertjährigen Geburtstages dargestellt von **Karl Richter.** Mit dem Bilde Diesterwegs. Wien 1890. A. Pichlers Witwe & Sohn. — V und 260 S. 3 M.

Auf Grund eingehender Studien von Diesterwegs Schriften, namentlich sämtlicher Jahrgänge der Rheinischen Blätter und der Pädagogischen Jahrbücher, die dem Verfasser zur Verfügung standen, ist das vorstehende Lebensbild Diesterwegs gezeichnet. In sieben Kapiteln behandelt es Diesterwegs Jugend- und Lehrjahre, seine Wanderjahre, seine Reifezeit, seine Meisterjahre, seine Kampfzeit, seinen Ruhestand, seine letzten Lebensjahre, und im achten Kapitel seine Bedeutung und Verdienste als Pädagog, als Schriftsteller, als Lehrerfreund und als Mensch. — Diesterweg vergessen hieße für den deutschen Volksschullehrer den schnödesten Undank ausüben, seine Grundsätze verleugnen hieße sich selbst und alle Ideale des Lehrerberufes aufgeben. Wähle, deutscher Lehrer!

*282. Dr. Karl Kehr. Ein Meister der deutschen Volksschule und Lehrerbildung nach Erinnerung und Briefen an Freunde den deutschen Lehrern gezeichnet von **Dr. J. Chr. Gottlob Schumann,** Regierungs- und Schulrat in Trier. Mit dem Porträt von Dr. Kehr in Stahlstich. 2. Aufl. Leipzig und Neuwied 1888, L. Heuser. — VI und 251 S. 2 M.

Dem allbeliebten, feder- wie redegewandten Schulmanne, der sich namentlich um die Förderung der Methodik der Volksschule große Verdienste erworben hat, setzt hier ein langjähriger Freund in pietätvoller Weise ein litterarisches Denkmal, wobei zugleich alle die Beziehungen zutage treten, in welchen Kehr zu anderen Schulmännern und zu den verschiedenen pädagogischen Richtungen und Strömungen seiner Zeit stand. Bietet so die Biographie ein interessantes Stück Zeitgeschichte, so wird sie das Bild Kehrs den deutschen Lehrern in dankbarem Andenken erhalten.

*283. Brosamen. Erinnerungen aus dem Leben eines Schulmannes von **Friedrich Polack.** 3 Bde. Wittenberg, R. Herrosé. 1. Bd.: Jugendleben. 3. Aufl. 1885. (335 S. 2 M.); — 2. Bd.: Amtsleben auf dem Lande. 4. Aufl. 1885. (472 S. 3 M.); — 3. Bd.: Amtsleben in der Stadt. 2. Aufl. 1887. (487 S. 3 M.)

Ein Buch, das einen seltenen Erfolg gehabt hat. Dieser hat nicht bloß darin seinen Grund, daß das Buch, wie der Verfasser in der dritten Vorrede meint, „ein Dolmetscher des deutschen Lehrergemütes und Lehrerschicksals" ist, daß „jeder sich selbst darin findet mit seinem Leben und Streben, seinen Leiden und Freuden, die Jugend mit ihren

Hoffnungen, das Alter mit seinen Erinnerungen", sondern hauptsächlich darin, daß der Verfasser ausgezeichnet zu erzählen versteht, eine Fülle trefflicher Beobachtungen mit seiner Erzählung zu verknüpfen und das Alltägliche und Gewöhnliche, das jedermann begegnet, unter gewisse allgemeine Gesichtspunkte zu rücken und mit allerlei weisen Lehren der Erfahrung und des Lebens geschickt zu umkleiden weiß. Selten sind die Bücher, die so wie die „Brosamen" sich für die Erholungsstunden des Lehrers als Lektüre eignen; denn sie bieten nicht nur angenehme Unterhaltung, sondern zugleich auch wohlthuende Erfrischung von Geist und Gemüt.

Von sonstigen lehrreichen und empfehlenswerten Lebensbeschreibungen hervorragender Pädagogen erwähnen wir noch:

*284. Joachim Heinrich Campe. Ein Lebensbild aus dem Zeitalter der Aufklärung. Von **J. Leyser.** 2 Bde. Braunschweig, Friedr. Vieweg & Sohn. 1877. — 11,80 M.

*285. J. A. Comenius nach seinem Leben und seinen Schriften. Von **J. Beeger** und **F. Zoubek.** Leipzig 1883. Siegismund & V. — 2 M.

*286. Aug. Herm. Francke. Ein Lebensbild von **G. Kramer.** 2 Bde. Halle 1880—82, Waisenhaus. — 13 M.

*287. F. Fröbel, der Begründer der Kindergartenerziehung. Sein Leben und Wirken. Von **H. Goldammer.** Berlin, Habel, 1880. — 112 S. 2 M.

*288. Samuel Heinicke. Sein Leben und Wirken. Von **E. Stötzner.** Leipzig, Jul. Klinkhardt, 1870. — 148 S. 1,80 M.

*289. J. F. Herbart, nach seinem Leben und seiner pädagogischen Bedeutung dargestellt. Von **G. A. Hennig.** Mit dem Bildnisse Herbarts. Leipzig, Siegismund & V. 1877. — 130 S. 1,50 M.

*290. Dr. C. V. Stoys Leben, Lehre und Wirken. Mit dem Bildnisse Stoys. Von **Dr. G. Fröhlich.** Dresden 1885, Bleyl & Kämmerer. — 114 S. 2 M.

15. Volksschriften.

Die Volksschriften — wir überheben uns einer Definition derselben — haben den Zweck der Unterhaltung und Belehrung des Volkes. Es gab eine Zeit, wo viele von denen, welche einen ordentlichen Rock zu tragen pflegen, sich dafür bedankten, zum „Volke" gerechnet zu werden, und selbst Bauern, welche ein Grundstück besaßen, verstanden unter „Volk" Knechte und Mägde. Das ist nun anders geworden, jeder gehört zum Volke, ist Volk, die meisten rechnen sich auch dazu. Zu denen, welche dieses thun, weil sie sich also fühlen, gehören die Volksschullehrer. Sie sind meist aus dem Volke im engeren Sinne des Wortes hervorgegangen, wirken fürs Volk im weiteren und engeren Sinne des Wortes, sind Volk, sind, womöglich, nichts anderes als Volk. Das Wohl der Jugend, besonders der unteren Klassen des Volkes, ist ihnen anvertraut.

Darum nun, weil die Volksschullehrer selbstredend zum Volke gehören, werden doch die sogenannten Volksschriften nicht vorzugsweise für sie geschrieben, sondern für das Volk im engeren Sinne des Wortes. Aber sie lesen darum doch die Volksschriften sowohl um ihrer selbst

willen, als auch um die Lektüre und das Volk selbst mehr und mehr kennen zu lernen. Gute Volksschriften sind volkstümlich, d. h. aus dem Geist, Sinn und Charakter des Volkes heraus, für welches sie bestimmt sind, geschrieben, folglich lernt man das Volk aus ihnen selbst kennen. Zugleich aber dienen die Volksschriften zu diesem Zwecke, weil man sowohl aus denjenigen, welche das Volk verschlingt, als aus denjenigen, welche es verschmäht, seine Natur und Art erkennen kann. Das natürliche Interesse, welches der Lehrer an der Bildung des Volkes nimmt, und der lebendige Trieb, durch Empfehlung einer gut gewählten Lektüre für edlere Beschäftigung des Volkes in freien Stunden, für feinere Unterhaltung, geist- und gemütstärkende Belehrung sorgen zu wollen und zu können, lenkt die Aufmerksamkeit des Lehrers auf Volksschriften hin. Sie selbst tragen zur allgemeinen Bildung des Lehrers bei und sie sind in seiner Hand ein Mittel zur Erhöhung der Volkskultur. Gar manchen Lehrer denken wir uns als den Mittelpunkt einer Volksbibliothek*). Der wahre Lehrer hat, besonders auf dem Lande, das Bestreben, sich und sein Wirken zu einem der Zentralpunkte der Bildung seiner Umgebung zu machen. Volksschriften sind eins der bedeutendsten Mittel, die Bildung nach den Schuljahren fortzusetzen. Leicht ist es, Knaben und Mädchen, welche bei dem Austritt aus der Schule acht Jahre lang tagtäglich das Lesen geübt haben, zur Fortsetzung dieser „süßen Gewohnheit des Daseins und Wirkens“ zu veranlassen. Gute Volksschriften leisten dazu die trefflichsten Dienste. Ein Mensch aber, welcher lieset, stets mit einem Buche verkehrt, auch wenn er nur alle Woche eine oder ein paar Stunden dem Lesen widmen oder nur einem Vorlesenden zuhören kann, gehört nicht mehr zu der rohen Masse. Gute Volksschriften sind das vorzüglichste Mittel, nicht bloß um einzelne Mußestunden gut auszufüllen, sondern um den Menschen überhaupt von nichtswürdigem oder einfältigem Treiben abzuhalten. Gründe genug, um den Lehrer zu veranlassen, seine Aufmerksamkeit unausgesetzt der Volksschriftenlitteratur zuzuwenden; auch Grund genug für uns, hier in kurzem uns mit dieser wichtigen, in ihrer Wichtigkeit von vielen noch immer nicht recht erkannten Angelegenheit zu beschäftigen.

291. Verstehen wir unter einer Volksschrift oder einem Volksbuche im weiteren Wortsinne jede populäre Belehrungsschrift, im engeren Sinne dagegen eine populäre, allgemein verständliche Schrift, welche Geschichte und Belehrung mit einander verbindet: so kann die Bibel unbedenklich ein Volksbuch genannt werden. Einzelne Abschnitte derselben, einzelne Geschichten des Alten Testaments und manche Gleichnisse im neuen können sogar den Anspruch auf Mustergiltigkeit, sowohl inbetreff des Inhalts wie der Darstellung, machen.

292. Nächstdem hat der Kalender, wenn er nicht bloß ein Verzeichnis der Monate und Tage, oder allenfalls noch der Jahrmärkte,

*) Sehr lehrreiche Schriften darüber:

1) Das Volksschriftenwesen der Gegenwart von **Gersdorf**. Altenburg 1843, Pierer. (112 Seiten. 10 Sgr.)
2) Die Begründung der Dorf-Schulbibliotheken, von **Walther** Magdeburg 1843, Heinrichshofen. (76 Seiten. 10 Sgr.)
3) Die Dorfbibliothek &c. von **Preusker**. Leipzig 1843, Hinrichs. (74 Seiten. 5 Sgr.)

ehemals mit einem Aderlaßtäflein (wie die neu-altmodischen Fibeln mit dem Ein-mal-Eins), sondern wenn er Geschichten enthält, die Bestimmung, ein Volksbuch zu sein. Der „Hinkende Bote", sowie der „Rheinische Hausfreund" von Hebel, waren zu ihrer Zeit wirkliche Volksbücher, der letztere eins der edelsten Art. Die Hunderte von Volkskalendern, welche jährlich in Deutschland erscheinen, gehören alle zu dieser Kategorie der Volksschriften. Unter ihnen zeichnen sich die drei in Berlin erscheinenden, von Gubitz, Steffens und Nieritz, meist durch Reichtum des Inhalts, dann aber auch durch Illustrationen und wohlfeilen Preis (10—12½ Sgr.) aus. Mit ihnen beansprucht der Oldenburgische Kalender und der „Gevattersmann" von B. Auerbach (4 Sgr.), sowie die „Spinnstube" von W. O. v. Horn, (Pfarrer Örtel in Sobernheim), bis jetzt 4 Jahrgänge à 12½ Sgr. (Frankfurt), einen der ersten Plätze.

293. Nach den Kalendern erscheinen die Volksmärchen, von der heiligen Genovefa und dem Aschenpüttel an bis zu dem Schlemihl von Chamisso und einzelnen Märchen von Immermann hinauf, welche beiden letzteren aber dem Volke nicht mehr verständlich sind.

294. Hierauf kommen die Ritter- und Räubergeschichten, Rinaldo Rinaldini der edle Räuberhauptmann, Adolf Rauhgraf von Dassel und andere. Der an die regelmäßigste Tagesordnung gebundene Mensch auf dem Lande liebt zur Lektüre das Abenteuerliche und Ungeheuerliche, und wenn dieses weder die Phantasie verdirbt, noch mit den realen Zuständen unzufrieden macht, so braucht solche Lektüre nicht überall vom Volke fern gehalten zu werden. Die ungeheueren Verzerrungen des gewöhnlichen Lebens in den Romanen des Eugen Sue gehören aber gar nicht dahin; nur ein gebildeter Mensch kann, wenn es ihm möglich ist, den Irrgängen einer solchen Phantasie folgen, aus ihnen Nahrung ziehen für Geist und Herz. (Es sind sozialistische Romane.)

295. Mit Vergnügen und innerer Befriedigung erwähnen wir nun der Volksschriften von Jung Stilling, besonders seiner Lebensgeschichte, des Wandsbecker Boten von Mathias Claudius (Asmus omnia sua secum portans) für feinere Gemüter (vieles ist zu hoch, manches nicht mehr verständlich), des Lienhard und Gertrud von unserm Pestalozzi, und des Musters für alle Volksschriftsteller des Johann Peter Hebel, seines rheinischen Hausfreundes, und der gesammelten Erzählungen aus demselben (nebst seinen allemannischen Gedichten für ein fein gebildetes Herz). Von ihm kann der überhaupt dazu Befähigte lernen, wie man fürs Volk schreiben muß, wozu freilich gehört, daß man so fühlt und denkt, wie Hebel.

296. Vorübergehend haben wir auch zu gedenken der freilich zum Teil für die Jugend berechneten Schriften von Salzmann*) (Josef Schwarzmantel, Heinrich Glaskopf, der Himmel auf Erden u. s. w.), einiger Schriften von Campe, besonders seines Robinson**) und

*) Desselben Volks- und Jugendschriften sind in den letzten Jahren bei Hoffmann in Stuttgart erschienen.

**) Vom Robinson ist 1848 bei Vieweg in Braunschweig die vierzigste Originalauflage — groß, mit Illustrationen und Holzschnitten à 2 Thlr. — erschienen.

der Entdeckung von Amerika, der Jugendschriften von Christoph Schmid, von welchen die „Ostereier“ immer noch obenan stehen, und der vielen, fast unzähligen Schriften von Nieritz, welche neben vielen Vorzügen auch ihre wesentlichen Mängel haben, weshalb sie mit einiger Auswahl der Jugend und dem Volke in die Hand zu geben sind.

297. Indem wir nun die vorzüglichsten der neueren Volksschriftsteller nennen wollen, beginnen wir mit Joh. Heinrich Zschokke (das Goldmacherdorf, Meister Jordan oder Handwerk hat einen goldenen Boden, die Branntweinpest), reihen ihm gleich, der nachbarlichen Verwandtschaft wegen, Jeremias Gotthelf oder Pfarrer Bizius in Lützelflüh bei Bern an (die Armennot, der Sylvesterabend, der Bauernspiegel, der Knabe des Tell — weniger geraten —, Dursli der Branntweinsäufer, wie Anna Bäbi haushält und wie es mit dem Doktern geht, der Geldstag oder die Wirtschaft nach der Mode, des Handwerksgesellen Wanderung durch die Schweiz, wie Christen eine Frau gewinnt, Bilder und Sagen aus der Schweiz, sechs Bändchen, Käthi die Großmutter oder der wahre Weg durch jede Not, Hans Joggeli der Erbvetter und Harzer Hans auch ein Erbvetter (die beiden letzteren in der allgemeinen deutschen Volksbibliothek von Simion und Springer in Berlin), vor allen aber Uli der Knecht*) und das schon oben empfohlene Muster- und Kernbuch: Leiden und Freuden eines Schulmeisters. So wie Jeremias Gotthelf hat kein Schriftsteller der neueren Zeit die Natur und das Wesen des Volks und seiner Zustände geschildert, er steht nicht über dem Volke und steigt zu ihm hinab, sondern er steht mit seinen Gefühlen mitten in dem Volke, er führt den Leser unmittelbar in die Begebenheiten hinein, und alles hat doch eine veredelnde und für das Rechte und Gesunde belebende Kraft. — Nun folgen die vorzüglichen Volksschriften von Barth (kleine Erzählungen für die christliche Jugend, Stuttgart, bei Steinkopf), von C. Stöber (Geschichten und Erzählungen, außerdem Geschichten in drei Bänden in Dresden bei Naumann, dann Kalendergeschichten für alles Volk und alle Zeit, Stuttgart 1847, 7 Sgr.), v. O. Glaubrecht (die Schreckensjahre von Lindheim, die Heimkehr u. s. w. bei Zimmer in Frankfurt), von W. Redenbacher (der Dreidecker bei Naumann in Dresden); dann gedenken wir noch des „Schuster Müller“ von Mücke, einer lehrreichen Erziehungsgeschichte aus den unteren Ständen, eines Buches, welches zu den Büchern des nun entschlafenen norddeutschen Volksschriftenvereins gehört, dessen Lieferungen von sehr verschiedenen, nirgends vom ersten Werte sind.

298. Endlich haben wir als Lehrer noch zweier Geschichten besonders zu erwähnen, weil sie aus den Papieren von Lehrern**) ge-

---

*) Von demselben ist bei Springer in Berlin 1846 eine Bearbeitung für das deutsche Volk erschienen.

**) Eine Schrift von einem Lehrer fürs Volk bestimmt, ist:

Vetter Christian von **Wilberg**. Essen, bei Bädeker. (1 Thlr.)

Eine neue (Volks-)Ausgabe zu einem niedrigern Preise wird vorbereitet.

Sie enthält gesunde Ansichten über die verschiedenen Verhältnisse des menschlichen Lebens. Wir erwähnen ihrer hier, weil sie das eigentliche, oben festgehaltene Gepräge einer „Volksschrift“ nicht an sich trägt. Sie ist weniger im unterhaltenden als im belehrenden Tone geschrieben, enthält aber über

nommen sind oder deren Schicksale schildern. Ich meine den „Kalendermann vom Veitsberge“ von O. Glaubrecht, Frankfurt, bei Zimmer, und den Lauterbacher von Berthold Auerbach in seinen bekannten „Dorfgeschichten“, von welchen jetzt ein zweiter, dem ersten an Wert nicht ganz gleicher Teil erschienen ist, Mannheim, bei Bassermann, jeder 1 Thlr. Diese „Dorfgeschichten“ überhaupt haben bei den Gebildeten in Deutschland eine außerordentliche Teilnahme gefunden, und mit Recht. Aus der Novelle im zweiten Bande: „Die Frau Professorin“, hat Frau Birch-Pfeiffer ein ganz vorzügliches Drama: „Dorf und Stadt“, gemacht, welches zu sehen und zu genießen jedes deutsche Herz, auch ein Lehrerherz, erquicken muß.

299. Zuletzt erwähnen wir noch eines schönen Aufsatzes über die „Charakteristik deutscher Volksbücher“ von A. Merget in dem Schulblatt für die Provinz Brandenburg, 1847, sechstes Heft[1]), und der inhaltreichen Schrift von Berthold Auerbach über das Volksschriftenwesen, unter dem Titel: „Schrift und Volk. Grundzüge der volkstümlichen Litteratur, angeschlossen an eine Charakteristik Hebels. Leipzig 1846, Brockhaus.“ Der reiche Inhalt ist unter die beiden Rubriken verteilt: Die Dichtung aus dem Volke, die Dichtung für das Volk, beides mit besonderer Beziehung auf Hebel. — Jener charakterisiert ein Volksbuch so: „Ein rechtes Volksbuch ist eine, ein ganzes, reiches Leben darstellende Erzählung, welcher bedeutende Vorgänge, Verwickelungen, großartige Schicksalswechsel nicht fehlen. Die Geschichte sei lehrhaft, die Lehre ruhe auf biblischem Grunde. Die Darstellung muß humoristisch sein, das Leben in seinen Tiefen erfassend, voll Gefühl, aber nicht sentimental; spruchkräftig, aber nicht predigerhaft. Der rechte Preis muß des Volkes Liebe und Wohlfahrt sein.“

Schließlich sei die große Sache des Volksschriftenwesens und der Volkslitteratur den Lehrern noch angelegentlichst empfohlen. —

Nachtrag. Einer Schrift muß ich hier noch gedenken, weil ich sie nicht anders unterzubringen weiß und doch nicht von ihr schweigen kann, und weil sie im höheren und edleren Sinne des Wortes, in welchem eine Darstellung des innersten, tiefsten Seelenlebens, geschichtlich gehalten, auch eine Volksschrift, eine Schrift für das Volk, das höher gebildete Volk, genannt werden kann. Diese Schrift heißt: „Buch der Kindheit, von Bogumil Goltz. Frankfurt a. M. 1847.“ (2 Thlr.) Es enthält die Jugendgeschichte des Verfassers, die Jugend-

Familien-, Erziehungs- und bürgerliche Angelegenheiten die gesundesten Ansichten, von welchen man nur wünschen kann, daß sie überall verbreitet und allgemein angenommen werden möchten. Tendenz und Inhalt erinnern an Justus Möser und seine „patriotischen Phantasien“, mit dem Unterschiede, daß letzterer seine praktischen Ratschläge in anmutige Geschichten einzukleiden pflegte.

[1]) Merget hat auf diesem Gebiete weiter gearbeitet; es erschien: Geschichte der deutschen Jugendlitteratur von **A. Merget**, Direktor des kgl. Lehrerinnenseminars und der Augustaschule in Berlin. Berlin, Plahn 1867. — VI und 220 S. 2 M. — Der Verfasser charakterisiert die einzelnen Perioden der Jugendlitteratur, deren er drei aufstellt, und führt aus jedem Gebiete die Hauptschriftsteller, sowie die hervorragendsten Werke nach ihrem Werte oder Unwerte an. — Dazu erschien 1873 ebenda ein Nachtrag (36 S. 50 Pfg.) und 1882 erlebte die empfehlenswerte Schrift ebenda die 3. Auflage. XII und 300 Seiten. 3 M.).

geschichte aller tieferen Kinderseelen, überhaupt eine Auffassungs- und Darstellungsweise des menschlichen Daseins und Lebens und eine Symbolik der Natur, daß ich dieses Buch für alle, besonders aber für Lehrer, für ein fast unschätzbares Kleinod erklären muß. Wer die zwei Thaler daran wendet oder es sich sonst zu verschaffen weiß, wird mir für diesen Fingerzeig Dank wissen.

16. Schriften über Schulgesetzgebung.

300. **Hoffmanns** praktisches Handbuch der deutschen Volksschulverfassung und des Schulrechts. Zwei Teile. Dresden 1832 und 36, bei Grimmer. (2 Thlr. 22½ Sgr.)

Letzteres enthält die in den sächsischen und preußischen Landen bestehenden Gesetze und Einrichtungen.

301. Der preußische legale, evangelische Volksschullehrer, Kantor, Organist und Küster. Eine sachlich geordnete, auszugsmäßige Darstellung und Nachweisung bisher erschienener, annoch giltiger Gesetze, Verordnungen und Vorschriften 2c. Von **Boche**, Pastor 2c. Zweite Auflage. Halle 1844, Schwetschke. (15 Sgr.)

Wohl geordnet und zweckmäßig.

302. Handbuch der Schulgesetzgebung Preußens. Herausgegeben von **Adolf Heckert**. Berlin 1847, Schultze. (648 Seiten. 3 Thlr.)

Dieses Werk ... enthält, wohl geordnet und mit Registern versehen, alles Wesentliche über die niederen wie die höheren Schulen, Universitäten, Seminarien, Mädchen- und Judenschulen, Inspektion, Turnwesen, Waisenhäuser, Taubstummenanstalten, Witwenkassen u. s. w.

303. Das gesamte Unterrichtswesen im Königreich Sachsen, dargestellt von **Calinich**, Vizeseminardirektor 2c. Leipzig 1843, Tauchnitz. (20 Sgr.)

Gewährt eine gute Übersicht.

304. Die Lehre von den Volksschulen, nebst einer Darstellung aller im Herzogtume Nassau inbetreff der Volksschulen bestehenden Gesetze und Verordnungen. Von **Otto**, Kirchenrat 2c. Dillenburg 1845, Pagenstecher. (1 Thlr.)

Diese Schrift stellt das Wesentlichste des Volksschulwesens in einzelnen Paragraphen auf, die Litteratur ist jedesmal beigefügt, die nassauischen Gesetze folgen. Sehr brauchbar.

*305. Aufgaben eines Unterrichtsgesetzes, betreffend Verwaltung, Beaufsichtigung und Förderung der Bildungsanstalten durch die Eltern, Gemeinden, Kirchen und den Staat. Von **Dr. H. Beck**, Lehrer an der Friedrichsrealschule in Berlin. Berlin, Henschel, 1872. — 105 S. 1,50 M.

*306. Drei Schulgesetzentwürfe. Das Schulwesen als Reichssache. Reichsschulgesetz. Preußisches Landesschulgesetz. Entworfen von **Dr. R. E. Bols.** Leipzig 1877, Siegismund und V. — 63 S. 1 M.

*307. Grundgedanken und Vorschläge zu einem deutschen Unterrichtsgesetze. Von **Dr. Paul Schramm**, Redakteur des „Deutschen Schulwart". Preisgekrönt vom „Verein für Reform der Schule" in Berlin. Zürich, Verlagsmagazin, 1877. — 80 S. 1,20 M.

Schriften wie die angeführten können selbstverständlich keinen anderen Wert beanspruchen, als daß sie zeigen, wie ein Einzelner oder größere Kreise sich das Schulwesen eingerichtet denken oder wünschen; aber schon als solche Kundgebungen haben sie ihre Bedeutung und geben Veranlassung, über die wichtige Angelegenheit weiter nachzudenken. Die beiden ersten Schriften sind gemäßigter gehalten, dagegen geht die dritte ganz radikal vor, ist aber gut und geistreich geschrieben.

Über die das Volksschulwesen in den wichtigsten deutschen Ländern betreffenden und zur Zeit geltenden schulgesetzlichen Bestimmungen geben folgende Sammlungen den erwünschten Bescheid:

*308. Die Verordnungen, betreffend das gesamte Volksschulwesen in Preußen. Nebst ausführlichen Lehrplänen für die ein- bis sechsklassige Bürgerschule. 4. Aufl. 1882. (720 S. 14 M.) Nebst Nachtrag bis 1884. (282 S. 5,50 M.) Herausgegeben von **R. Giebe.** Düsseldorf 1882—84, Schwann.

*309. Dasselbe, kleine Ausgabe zum Handgebrauche für Lehrer und Schulvorsteher. Von demselben. Ebenda 1886. — 249 S. 3,50 M.

*310. Vollständige Sammlung der in Preußen giltigen Prüfungsverordnungen für Seminaraspiranten, Volksschullehrer, Lehrer an Mittelschulen, Rektoren ꝛc. Von demselben. Ebenda 1881. — 2 M.

*311. Schulgesetzsammlung. Gesetze, Verordnungen, Entscheidungen, Gesetzentwürfe, Gutachten ꝛc. über das Schulwesen in Preußen. Von **K. Chr. Fr. Laacke.** Leipzig, Siegismund und Volkening. 2 Teile. 1. Teil 1878 (224 S. 2 M.), 2. Teil 1881 (192 S. 2,60 M.).

*312. Die Schulaufsicht in ihrer rechtlichen Stellung. Sammlung der gesetzlichen Bestimmungen, behördlichen Verordnungen und gerichtlichen Entscheidungen zum Schulaufsichtsgesetze vom 11. März 1872. Von demselben. 2. Auflage. Prenzlau, Biller, 1887. — V und 828 S. 8 M.

*313. Das Volksschulwesen im preußischen Staate in systematischer Zusammenstellung der auf seine Einrichtungen und seine Rechtsverhältnisse, sowie auf seine Leitung und Beaufsichtigung bezüglichen Gesetze und Verordnungen. Zugleich ein vollständiger Auszug der durch das Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen von 1859—1885 mitgeteilten, auf das Volksschulwesen bezüglichen und noch in Kraft stehenden Gesetze und Verordnungen. Von **Dr. Karl Schneider,** Geh. Oberregierungsrat, und Regierungsrat **E. v. Bremen.** 3 Bde. Berlin 1887, Wilh. Hertz. — 35 M., geb. 41 M.

*314. Das gesamte Volksschulwesen im preußischen Staate im Jahre 1886. Im Auftrage des Ministers bearbeitet vom statistischen Bureau mit einer einleitenden Denkschrift vom Geh. O.-R.-R. **Dr. K. Schneider** und Prof. **Dr. A. Petersilie.** Nebst 1 Karte. Berlin 1889. Verlag des statistischen Bureaus. — VIII, 122 und 530 S. 16,80 M.

Die beiden zuletztgenannten Werke Nr. 313 und 314 sind nicht nur die umfänglichsten und vollständigsten, sondern als offizielle und von hohen Regierungsbeamten verfaßte unstreitig auch die sichersten und zuverlässigsten Führer und Ratgeber hinsichtlich aller das preußische Volksschulwesen betreffenden Fragen und dürften deshalb wohl in keiner Schulbibliothek des preußischen Staates entbehrt werden können.

*315. Handbuch des bayerischen Volksschulrechtes. Von **J. A. Englmann.** 3. Aufl., herausgegeben von Stingl. 2 Abteilungen. München 1879, Lindauer. — 587 S. 6,80 M.

*316. Das königl. sächsische Volksschulrecht. Gesetz, das Volksschulwesen betreffend vom 26. April 1873. Nach seiner Entstehung dargestellt und für

den praktischen Gebrauch erläutert von **Oskar Emil Walter.** Nebst der dazu gehörigen Ausführungsverordnung rc. 5. Aufl. Dresden, C. C. Meinhold und Söhne, 1887. — VIII und 558 S. 3 M.

*317. Handbuch über die Gesetze und Einrichtungen des evangelischen Volksschulwesens in Württemberg. Von **E. Schäffler.** 2. Aufl. Stuttgart 1876, A. Müller. — VIII und 208 S. 3 M.

*318. Die Gesetze und Verordnungen über Elementarunterricht, Fortbildungsunterricht und Mittelschulen für die weibliche Jugend im Großherzogtum Baden. Von **A. Joos.** Heidelberg 1879, Emmerling & Sohn. — VIII und 517 S. 8 M.

*319. Gesetze, Verordnungen und Entscheidungen, betreffend das gesamte Volksschulwesen in Mecklenburg-Schwerin. Von **E. Frahm.** Parchim 1884, Wehdemann. — VI und 276 S. 4,50 M.

*320. Die österreichischen Volksschulgesetze. I. Bd.: Reichsgesetze und Ministerialerlasse. Vierte bis zum Jahre 1882 fortgeführte Auflage nebst Anhang: Das neue Reichsvolksschulgesetz vom 2. Mai 1883. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn, 1882—83. — Herabges. Preis 1,20 M. II. Bd.: Landesgesetze, fortgeführt bis 1878 in 8 Ausgaben für Böhmen, Mähren, Schlesien, Oberösterreich, Salzburg, Kärnten, Steiermark. Ebenda. Jede Ausgabe 80 Pfg.

*321. Handbuch der Reichsgesetze und Ministerialverordnungen über das Volksschulwesen in den im Reichsrate vertretenen Königreichen und Ländern. 4. Aufl. Wien 1885, Hölder. 2,60 M.

Über die vor sich gehenden Veränderungen auf dem Gebiete der Schulgesetzgebung durch Erlaß neuer Gesetze oder bloßer ministerieller Verordnungen hält die vom Seminarlehrer a. D. Friedr. Ed. Keller 1872 begründete Zeitschrift auf dem Laufenden, die den Titel führt:

*322. Deutsche Schulgesetzsammlung. Zentralorgan für das gesamte Schulwesen im deutschen Reiche, in Oesterreich und in der Schweiz. Redigiert von **R. Schillmann.** 19. Jahrg. 1890. Berlin, R. Oppenheim. Jährlich 52 Nummern für 9 M.

---

17. Schriften über Schulreform.

Unsere Zeit, welche die altbestehenden Einrichtungen prüft, ob sie auch den Charakter der Zweckmäßigkeit an sich tragen, und welche überhaupt zu Reformen Lust bezeigt, übt sich auch an dem Schulwesen. Es giebt Schulfragen, die nach der Art der Deutschen zu Streitfragen geworden sind. Wir scheuen den Kampf im Leben, aber wir lieben ihn auf dem Papier. Die Feder ist unser Schwert, die Tinte unser Pulver, die Bücher unsere Kugeln. Wir sind ein schreibendes, ein schreibend-kämpfendes Volk, wir lieben die Theorie und spinnen sie aus. Allseitige, gründliche Untersuchung wird nirgends mehr als bei uns gefunden. Wir spalten die Haare und spalten sie noch einmal. Wir sind sehr um- und vorsichtig, wir übereilen und echauffieren uns höchstens in einer Schrift, wir überlegen alles sehr reiflich.

Ein ordentlicher Wegweiser muß nicht nur die Richtungen andeuten, die man zu gehen hat und gewöhnlich geht, sondern auch solche, von welchen einige behaupten, daß es besser wäre, statt der alten sie zu wählen; ohne Bild: die wesentlichsten Schriften über Reformen sind zu bezeichnen.

323. Über Schulreform, mit besonderer Rücksicht auf das Königreich Sachsen. Andeutungen von **Dr. H. Gräfe.** Leipzig, bei Wienbrack, 1834. (121 Seiten. 17½ Sgr.)

Der Herr Verfasser zeigt, worauf es bei einer Schulreform hauptsächlich ankommt, — das Königreich Sachsen, dessen Volksschulwesen im Jahr 1835 reformiert worden, besonders berücksichtigend. Er führt alle für Volksbildung notwendigen, zum Teil noch fehlenden Anstalten auf, giebt ihre Zwecke und die ihnen zu gebende Einrichtung an, rügt die bestehenden Mängel — das sächsische Schulwesen sei zurückgeblieben; aber das Königreich hat seit 1830 einen bewunderungswürdigen Aufschwung erlebt, der auf das Schulwesen den wichtigsten Einfluß haben wird und zum Teil schon gehabt hat — und verbreitet sich ausführlich und in besonders lehrreicher Weise über die zu errichtenden höheren Bürgerschulen, auf die wir zurückkommen. Wer noch daran zweifelt, daß ein bewegtes politisches Leben auch dem Schulwesen, also der Grundlegung der innern Kultur zugute komme, der blicke auf das Königreich Sachsen und, da Gegensätze einander beleuchten, auf das Königreich Hannover. (!) —

324. Die Schule und das Leben, eine gekrönte Preisschrift von **Dr. W. J. G. Curtman,** Direktor des evangelischen Seminars zu Friedberg. Friedberg in der Wetterau, 1847, 2. Auflage, Bindernagel. (246 Seiten. 22½ Sgr.)

Dies ist die Schrift, welche den auf die Veranlassung des Holländers Suringar für die beste Schrift über die Frage: „Welches sind die Ursachen, warum so viel Gutes, was die Kinder in den Schulen gelernt haben 2c.?" von der Versammlung der deutschen Philologen und Schulmänner im Jahr 1834 ausgesetzten Preis von 300 Gulden gewonnen hat. Eine Erscheinung — nämlich die Schrift — der lebhaftesten Aufmerksamkeit würdig.

Herr Curtman beantwortet nicht nur die aufgeworfene Frage, sondern er untersucht die Mängel und Gebrechen des deutschen Schulwesens nach allen Seiten. Beim ersten Lesen gewahrt man nicht ohne Schrecken, wie die Einrichtung desselben fast nach allen Richtungen in Frage gestellt zu werden verdient. Die Darstellung schreckt aus der Sicherheit und Ruhe heraus, und wer vielleicht glauben mochte, daß wir nach genommener Wahrschau von dem Werke, auf das uns Herr Cousin so stolz gemacht hat, sagen könnten: „Und siehe da, es war sehr gut", der wird hier seines Irrtums inne werden, was sehr nützliche Folgen haben kann. Herr Curtman ist ein scharfer Beobachter, ein tiefer Kenner, ein wahrhafter Mann. Man freut sich solcher Offenheit und Rücksichtslosigkeit, und wer es nicht weiß, daß jeder, welcher in Erziehungsangelegenheiten etwas Gutes zu sagen hat, nicht bloß zum Reden berechtigt, sondern dazu verpflichtet ist — es gilt um das Wohl der Kinder — kann es hier lernen. „Wer da weiß, Gutes zu thun und thut es nicht, dem ist's Sünde." Das Sprechen zur rechten Zeit ist auch eine That. Die Wahrheit sagen — ist immer zur rechten Zeit, wie oft es auch — man weiß, von welchen und warum! — in Abrede gestellt wird. Weiß man nichts gegen die dargestellte Wahrheit vorzubringen, so bekrittelt man die Befugnis des

Darstellenden — als ob es dazu eines Privilegiums, eines äußeren Berufscheines bedürfe — oder man mäkelt an der Form der Darstellung — „es fehle an der rechten Art und Weise“ — oder stellt die Geeignetheit des gewählten Ortes, wo die Untersuchung vorgenommen worden, in Frage. Lauter Versuche, die Wahrheit zu verschleiern oder zu eskamotieren; lauter Wahrheitsfeinde! „Lehrt mich“ — spricht ein erhabener Mensch — „der Freund, was ich kann, lehrt mich der Feind, was ich soll.“ Willkommen sei uns daher Herr Curtman mit seiner scharfen Kritik! Hier ist nicht der Ort, auf sie einzugehen; aber sie muß Epoche machen und lange nachhaltig wirken, wenn wir es redlich meinen. Darum sei die Schrift hiermit allen zur Prüfung fähigen Lehrern, Schulinspektoren und Behörden dringend empfohlen. Neutral zu bleiben, wird nachgerade auch dem Phlegmatischsten unter uns unmöglich. Vortrefflich; darum sei die Schrift denen, die zu dieser Kategorie hinneigen — Legion! — doppelt und dreifach empfohlen. Wir wünschen ihnen vorerst einige schlaflose Nächte. „Er wälze sich glühend auf dem Lager!“ Dafür ist Curtman ein treffliches Recipe. Bei wem nicht — nun, den giebt man auf. Wie einem solchen an uns nichts liegt, so soll uns an ihm auch nichts liegen. Habeat sibi! — Wir rufen: Es lebe die Partei! Die Leser erschrecken doch nicht? Partei ist nichts anderes, als die Zusammenscharung derer, welche im allgemeinen von denselben Grundüberzeugungen ergriffen sind, diese angegriffen erblicken und nun sich zu ihrer Geltendmachung vereinigen, um sie zur geschichtlichen Herrschaft zu führen. Es ist mehr als wahrscheinlich, daß dieses Parteimachen auch auf dem Boden der Schule mehr und mehr Pflicht wird. Diese Pflicht ist für alle, welche an der Entwickelung des Schulwesens teilnehmen wollen, seit 1848 näher gerückt.

Von den vielen Schriften, welche die Suringarsche Preisfrage außer der obigen hervorgerufen hat, verdient noch eine einer besondern Erwähnung, weil sie viele anregende Gedanken enthält, obgleich sie der unmittelbar auf die Sachen praktisch eingehenden Curtmanschen nicht gleichzustellen ist. Merkwürdigerweise ist sie auch von Friedberg ausgegangen, wie wenigstens die zweite Auflage jener. Sie heißt:

325. Über den Einfluß der Schule auf das Leben des Volks. Kritik der Gegenwart und Vorschläge für die Zukunft, vom protestantischen Standpunkte aus. Von **Carl Soldan**, Schulinspektor und zweitem Lehrer am Seminar in Friedberg. Darmstadt 1845, Leske. (462 Seiten. 1½ Thlr.)

Der summarische Inhalt ist dieser: I. Die Schule. A. Kritik der Schule. 1. Unterricht und Unterrichtsweisen. a. Mechanische Lehrweise. b. Dynamische Lehrweise. 2. Disziplin. B. Bedingungen zur Verbesserung. 1. Bildung für das Wirken in der Schule. 2. Aufsicht über das Wirken in der Schule. II. Das Leben. A. Gegenwirkungen des Lebens. 1. Gegenwirkungen auf die Lehrer. 2. Gegenwirkungen auf die Schüler. B. Hilfe wider die Gegenwirkungen des Lebens. 1. Direkte Einwirkung auf die Jugend des Volkes. (Bewahranstalten. Sorge für die Kinder neben der Schule. Sorge für die Jugend nach der Schule). 2. Direkte Wirksamkeit auf die Erwachsenen durch Vereine. 3. Indirekte Wirksamkeit durch die Regierungen.

Aus diesem Verzeichnis erkennt der Leser, daß der Verfasser die Schule

in Verbindung mit dem Leben betrachtet und sie als einen der Faktoren der Volksbildung, auf deren harmonische Stimmung es ankommt, ansieht.

326. Geist der neuen Volksschule in der Schweiz, nebst Hoffnungen, welche der Menschen- und Vaterlandsfreund daraus schöpft. Von **Dr. L. Snell.** St. Gallen 1840, Scheitlin. (79 Seiten. 7½ Sgr.)

327. Über einige Grundmängel des jetzigen Elementarunterrichts 2c., von **R. Heine,** Dr. der Medizin. Leipzig 1843, Barth. (91 Seiten. 15 Sgr.)

328. Volksschule, nicht Volksschulen. Ansichten und Wünsche über und für das preußische Volksschulwesen mit besonderer Rücksicht auf Schlesien. Von **Eucharistos.** Glaz 1843, Prager. (46 Seiten. 5 Sgr.)

329. Deutschlands gesamtes Volksschulwesen nach seiner notwendigen Reformation und seinem künftigen Verhältnisse zum Staate, zur Kirche und zum Leben. Von einem sächsischen Schulmanne. Bautzen 1843, Schlüssel. (271 Seiten. 1 Thlr.)

330. Kirche und Schule, Kirchenglaube und Wissenschaft auf deutsch-nationalem Standpunkte. Von **H. H.** Schaffhausen 1843, Brodtmann. (335 Seiten. 1 Thlr.)

Goethe nannte Schriften, wie die vorliegende, Werke, Thaten. (!)

*331. Die preußische Volksschule und ihre Vertretung im Abgeordnetenhause von 1848—1873. Von **Friedrich Harkort.** Hagen, Gust. Butz, 1875. — 34 S. 60 Pfg.

Der bewährte preußische Volksmann und Lehrerfreund tritt hier für freie, dem Parteitreiben entrückte Entwickelung der Volksschule im Einklange mit den Bedürfnissen und Fortschritten der Zeit als der sichersten Grundlage der allgemeinen Bildung der Nation ein und bietet in einem Rückblicke auf die Verkümmerung derselben unter den Ministern Raumer bis Mühler ein Stück preußischer Schulgeschichte. in welcher auch Diesterweg in hervorragender Weise beteiligt war. Die auf Falk gesetzte Hoffnung wegen eines freisinnigen Schulgesetzes hat sich freilich nicht erfüllt, wenn auch unter ihm manche Besserung der Schulverhältnisse eingetreten ist. K. R.

332. Populäre Anthropologie für Eltern und Lehrer. Nebst Vorschlägen zur Verbesserung des Unterrichts vom Standpunkte der Physiologie und Psychologie. Von **Dr. A. Krauß,** Oberamtsarzt. Zweite Ausgabe. Stuttgart 1843, Köhler. (170 Seiten. 17½ Sgr.)

Diese und die Schrift von Heine fassen den Unterricht und seine Wirkung, wie Lorinser, vorzüglich vom medizinischen Standpunkte auf. Der ambulante Anschauungsunterricht des Herrn Krauß schüttet das Kind mit dem Bade aus. Sonst viel Beachtenswertes!

333. Die Hebung des Gemeinsinnes durch den Unterricht, ein Wort an alle, die den Fortschritt der Moralität wünschen. Nebst einem Anhange, betreffend die außerhalb der Pädagogik liegenden Bedingungen des Gymnasiums und eine über die allgemeine Schule hinausgehende moralisch-politische Volksbildung. Von **Karl Kleinpaul,** Dr. phil. 2c. Leipzig 1843, Otto Wigand. (76 Seiten. 15 Sgr.)

334. Zustände der Volksschule und ihrer Lehrer in Rheinland und Westfalen, erstes, zweites und drittes Heft. Iserlohn und Dortmund 1843—1847. (à 6¼ Sgr.)

335. Unsere religiöse Erziehung ein Vernunftmord. Aufruf an alle protestantischen Eltern, Lehrer 2c. wider die Bestrebungen der Finsterlinge 2c. Leipzig 1844, Naumburg. (87 Seiten. 10 Sgr.)

336. Die Gefahren und Nachteile irriger und unhaltbarer Vorstellungen in Sachen der Religion ꝛc. Von **E. George.** Bromberg 1847, Levit. (61 Seiten. 12½ Sgr.)

337. Katechismus des Rechts und der Moral, ein Leitfaden für Lehrer und Schüler. Von **K. Kleinpaul.** Leipzig 1844, Wigand. (47 Seiten. 6 Sgr.)

338. Vorschläge und Wünsche über eine Reform des Religionsunterrichts in evangelischen Schulen, von **J. Kell.** Leipzig 1843, Klinkhardt. (50 Seiten. 5 Sgr.)

339. Konfessioneller Religionsunterricht in den Schulen, oder nicht? Ein Votum von **A. Diesterweg.** Berlin 1848, Enslin. (36 Seiten. 6 Sgr.) — Erweitert im zweiten Hefte des 38. Bandes der Rheinischen Blätter.

Die letzten fünf Schriften behandeln die Reform des Religionsunterrichtes. Dieselbe bildet einen Kernpunkt in der beabsichtigten Reform des Schulunterrichtes überhaupt und der neuen freien Stellung der Schule. Wer nicht hinter der Zeit zurückbleiben will, muß sich um diese Zeit- und Streitfragen bekümmern. Geschenkt wird keinem die Wahrheit.

340. Die Volksschule als Staatsanstalt. Von **Wander.** 2. Auflage. Leipzig 1847, Wigand. (15 Sgr.)

341. Pädagogische Briefe vom Rhein, an den Verfasser der Volksschule als Staatsanstalt. Von **Wuntschli.** Mannheim 1845, Hoff. (330 Seiten. 1 Thlr.)

342. Briefe von der Elbe über pädagogisch-politisch-religiöse Tagesfragen. Leipzig 1846, Wigand. (201 Seiten. 1 Thlr.)

Die letzten drei Schriften führen den Lehrer in den Mittelpunkt der Bewegungen unter den Lehrern. Um das Thema von Nr. 340 drehen sich die Verhandlungen über die Schule in den Nationalversammlungen in Frankfurt und Berlin und die tausend und aber tausend bei ihnen eingereichten Adressen. Nr. 341 und 342, letztere in der umfassendsten, eingreifendsten Weise, besprechen alle Fragen des Tages über die Schule. Beide haben das Verdienst, das jetzige, alle Seiten der Schulangelegenheit umfassende Streben nach Reform angebahnt zu haben, und zwar in einer Zeit, in welcher es nicht so leicht war, mit unverhohlener Freimütigkeit die Wahrheit zu sagen, als es nach den Frühlingstagen 1848 der Fall ist. Dieser Umstand giebt diesen Schriften und ihren furchtlosen Verfassern einen moralischen Wert.

343. Der Unterricht in nationaler und zeitgemäßer Beziehung. Altenburg 1847, Schnuphase. (102 Seiten. 12 Sgr.)

344. Plan einer Nationalerziehung, entworfen und zur Begutachtung allen Lehrern Deutschlands ꝛc. vorgelegt von **Dr. G. Thaulow.** Kiel 1848, Schröder. (54 Seiten. 11¼ Sgr.)

Mit dem Streben nach der Einheit Deutschlands ist der Gedanke an deutsche Nationalerziehung, die man seit Fichte fast wieder vergessen hatte, von neuem lebendig erwacht. Nr. 343 bespricht den Gedanken mehr in allgemeinen Beziehungen, Nr. 344 im speziellen. Es sind beachtenswerte Zeitschriften! Hoffentlich werden wir Lehrer und Erzieher der Jugend doch an der deutschen Einheit festhalten und die Gesinnung der Jugend für vaterländisches Wirken gewinnen!*)

*) In trüben Tagen halte man sich folgenden Gedanken von Dahlmann (französische Revolution 1846, Seite 294) vor: „Man soll am Vaterland und an

*345. Die Schule in Wechselwirkung mit dem Leben. Blicke in die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft deutscher Schulen. Von **Dr. H. Beck**, Lehrer an der Friedrichs-Realschule in Berlin. Berlin, Henschel, 1872. — 279 S. 4 M.

Nachdem der Verfasser den Begriff der Bildung, sowie die Entstehung und wechselnden Aufgaben der Bildungsanstalten je nach den Zeitverhältnissen besprochen hat, beleuchtet er die einzelnen Arten der Schulen, namentlich Volksschule, Realschule und Gymnasium und knüpft daran seine von Sachkenntnis und Erfahrung zeugenden Besserungsvorschläge.

*346. Ein neuer Schulorganismus. Zugleich Kritik des gesamten Schulwesens. Von **Clemens Nohl**, Direktor der städtischen höheren Mädchenschule mit Lehrerinnenseminar zu Neuwied. Neuwied und Leipzig, Heuser, 1877. — 247 S. 4 M.

Der Inhalt der Schrift zerfällt in eine Kritik des gesamten gegenwärtigen Schulwesens von der Volksschule an bis zur Universität, wobei der Verfasser zunächst Preußen im Auge hat, und in eigene Reformvorschläge. So willig man nun auch das Urteil des Verfassers über die bestehenden Verhältnisse als berechtigt und meist treffend anerkennen wird, und so zustimmend man sich zu seinen theoretischen Ausführungen stellen mag, so abweisend wird man sich jedenfalls zu seinen Reformvorschlägen verhalten, da bei ihnen die Volksschule die Zeche bezahlen muß. Immerhin aber ist die Schrift ein beachtenswerter Beitrag zu der beregten hochwichtigen Frage.

*347. Schriften des Vereins für Sozialpolitik. XXVIII. Verhandlungen von 1884. Leipzig 1885, Duncker & Humblot. — 154 S. 3,40 M.

Der zweite Teil dieses Heftes enthält die Verhandlungen über die „Einwirkung der Organisation unserer höheren und mittleren Schulen auf das soziale Leben und die Erwerbsthätigkeit der Nation". Da jene Einwirkung als eine ungünstige bezeichnet wird, so kommen nun die verschiedensten Fragen über die Organisation der Schulen vom Gymnasium bis zur Volksschule, nebst ihrem Verhältnisse zu einander, über das Berechtigungswesen und seine schädigenden Einflüsse u. dgl. m. zu vielseitiger und eingehender Erörterung, und da die betreffenden Erwägungen nicht aus spezifisch pädagogischen Kreisen stammen, so sind sie um so lehrreicher zu lesen.

18. Schriften über Schulorganisation im Jahr 1848.

Eigentlich dürfte es heißen: die Lehrer im Jahre 1848. Es soll hier nämlich kurz die Rede sein von den Bewegungen in der Schulwelt, welche dieses Jahr hervorgerufen hat. Die Schule aber ist nicht in Bewegung, sondern die Lehrer. Diese wollen es „anders haben".

Daß die alle Lebenskreise aufregenden Ereignisse des genannten Jahres auch die Lehrer ergreifen mußten — es konnte nicht anders

der Menschheit nie verzweifeln, nie so hoch sich gegen beide stellen, daß man sie tief unter sich erblickte, nie so gering von sich denken, als ob man nichts mehr nütze, wenn gleich weit in der Minderzahl stehend." (!)

sein. Das Resultat dieser Aufregung war verschieden: die einen warfen sich auf die Politik, die anderen blieben ihrem Berufe getreu und dachten nur an eine Reform der Schule und ihrer eigenen Verhältnisse. Jener waren wenige, dieser viele, ich wollte, ich könnte sagen: es waren alle. Aber es giebt Naturen, so von Schwerkraft gefesselt, daß sie selbst durch eine Zentrifugalkraft von der Stärke des Jahres 1848 nicht alteriert werden. Daß jener wenige waren, darüber brauchte man nicht zu trauern. Natürlich interessiert sich jeder Halbmensch um die großen Angelegenheiten seiner Nation und nimmt, wenn er Beruf und Fähigkeit in sich spürt, auf sie gedeihlich einzuwirken, die Gelegenheit dazu mit patriotischem Eifer wahr. Aber zum Klubisten ist der Lehrer nicht bestimmt. Der Lehrerberuf mit der notwendigen Konzentration des Gemüts, die er fordert, mit seiner Stille, Sammlung, Ruhe, Verborgenheit, Anspruchlosigkeit u. s. w. verträgt sich nicht mit der Unruhe, Leidenschaftlichkeit und Zerrissenheit des Klublebens des Jahres 1848. Diese Konfession lege ich hiermit ab, gehe aber darüber hinweg, nachdem ich den unbefangenen Leser aufgefordert habe, sich selbst zu beobachten, um zu erfahren, in welche Stimmung ihn ein mit Parteidebatten zugebrachter Abend versetzt, ob das die Stimmung ist, welche dazu gehört, um mit innerer Befriedigung an der stillen Entwickelung des Geistes eines kleinen Kindes zu arbeiten, die Stimmung ist, in der allein man die Lust in sich verspürt, seelenvolle, gemütstiefe Werke, wie z. B. die Werke von Schwarz, die Levana von Jean Paul, zu lesen und zu genießen — dann urteile er, ob ich recht habe. — Die Lehrerwelt kam in Bewegung, und zwar gleich in den Märztagen, die Früchte zeigten sich schon im April.

Kaum war die Berechtigung des Volkes in allen Ständen zu freien Versammlungen ausgesprochen, als die Lehrer, als solche, dieses schöne und kostbare Recht benutzten, um in größeren Versammlungen mit Freimut und Offenheit gemeinschaftlich ihre gemeinsamen Angelegenheiten zu beraten. Von allen Seiten, aus allen Lehrerschichten heraus hörte man den Ruf nach Reform der Schule im weitesten Sinne des Wortes. Jede größere Stadt, jeder Kreis, jede Landschaft, jede Provinz sah die Lehrer zusammentreten. Die Elementar- oder Volksschullehrer gingen voran, unter ihnen herrscht seit Pestalozzis Zeiten die größere Bewegung, die Lehrer der höheren Schulen folgten. Es fanden auch gemeinsame Versammlungen der Lehrer aller Kategorien statt; die Neigung der Zeit, Unterschiede und Trennungen zu verwischen, hatte auch die Lehrer ergriffen, hatten sie ja auch alle gemeinsame Interessen. Die Regierungen, wenigstens die preußische, billigten das Streben der Lehrer, und sie beriefen sie, teils um in die Beratungen Ordnung und Regel zu bringen, teils um sie zu bestimmten Resultaten hinzulenken, zu offiziellen Versammlungen in Kreis- und Provinzialkonferenzen mit der Aussicht auf einen allgemeinen Landesschultag. Das war ein großes, in der Geschichte des Schulwesens, in der Entwickelung und äußeren Stellung der Lehrer epochemachendes Ereignis. Zum erstenmal wurden in solcher Weise die Lehrer als eine Gesamtheit, als eine Korporation betrachtet; zum erstenmal forderte man von ihnen selbst ihre freien Anträge, ihre gutachtlichen

Berichte. Bis dahin hatte man wohl geistliche Synoden um ihre Meinung in Schulangelegenheiten befragt, aber den Lehrern, den Volksschullehrern war solche Ehre noch nicht zuteil geworden. Überall wurde daher jene Aufforderung von freudig und dankbar klopfenden Herzen vernommen. Eine neue Zeit, hoffte und sah man, habe auch für die Schule und die Lehrer begonnen, die ersehnte Zeit der Mündigkeitserklärung sei erschienen, was man seit einem halben Jahrhundert vergeblich erstrebt: die Emanzipation der Schule und der Lehrer, trete in die Wirklichkeit. Was Wunder, daß die Lehrer eine Rührigkeit und Thätigkeit bekundeten, von der man sich nur schöne Resultate*) versprechen durfte. Sie war längst vorhanden, diese Lebendigkeit**),

---

*) „Schöne Resultate, ja schöne Resultate“, werden manche in bitterem Tone sprechen. Absolut und in jeder Beziehung unrecht soll diesen Tadlern nicht gegeben werden. Nicht alles ist in den Versammlungen der größeren Vereine erfreulich gewesen. Es hat nicht überall an exzentrischen, überspannenden, über das Ziel hinausschießenden Anträgen gefehlt; manchen Vorschlag zur Reorganisation mußte der Sachkenner für verfehlt erklären; auch bedurfte es nicht immer der scharfen Augen und der feinen Ohren, um die Spuren eines eitlen, zudringlichen, sich aufspreizenden Wesens†) wahrzunehmen; nein, wir wollen dieses und noch mehr zugestehen, wir wollen die Fehler (die natürlichen Fehler) der heutigen Lehrer nicht in Abrede stellen, sie sind vorhanden (wie kann es anders sein?); die in Aussicht gestellte bessere Zukunft wird sie hoffentlich beseitigen, eine reifere Bildung, wonach niemand mehr trachtet als die Lehrer selbst, und ausreichendere Mittel werden unseren Stand fördern; aber trotz jener Zugeständnisse dürfen wir in Wahrheit sagen: schöne Resultate. Man frage nur die, welche an den größeren Konferenzen und Vereinen teilgenommen haben! Was man erlebt, im innersten Herzen empfunden hat, läßt man sich nicht wegdisputieren.

) Daß das Jahr 1848 mit seinen politischen Bewegungen die Lebendigkeit der Lehrer nicht erst hervorgerufen hat, ist allgemein bekannt. Dieselbe war lange vorher manchem Schulinspektor mit dem Minister Eichhorn viel zu stark. Man sah sich ja veranlaßt, die freien Lehrervereine hier und da zu verbieten. Als Grund wurde angegeben, daß die Halbbildung die Lehrer nur zu Ungehörigkeiten und Übergriffen veranlasse. Ach, wenn man im Jahre 1848 nichts anderes zu fürchten gehabt hätte als die Übergriffe der Lehrer! — Daß aber jene lebendige Thätigkeit und mit ihr der Assoziations- und Organisationstrieb unter den Lehrern vorhanden war, längst vorhanden war: ich erinnere nur an die fast allerwärts entstandenen Lehrervereine, freien Lehrervereine, besonders in Württemberg, Baden, Sachsen, Rheinpreußen, Westfalen, Schlesien, Preußen, Hamburg ꝛc.; ich erinnere nur an die Berichte über diese Lehrervereine in Rheinpreußen, Westfalen, Sachsen, Schlesien und Hamburg; man denke an die Lehrerfeste (ihre Vereinigungen waren ihre schönsten Feste) am Rhein, in Schlesien, an die Nachrichten über die letzteren von Wander und Scholz, z. B.: „Der Michaelistag oder die Feier der tausendsten Versammlung des älteren Schullehrervereins zu Breslau. Ein Lehrerfest. Von **Chr. G. Scholz. Breslau 1843, Aderholz“, 108 Seiten. Und wovon legt die Feier des Pestalozzitages ein unwiderlegliches Zeugnis ab! Also, das Jahr 1848 hat die Thätigkeit der Lehrer nicht erst hervorgerufen; es hat sie nur erhöht und konzentriert.

---

†) Dieselben haben die kleine satirische Schrift:

Die Beredsamkeit auf dem Lehrerparlament zu Eisenach aus der Vogelperspektive. Ein Beitrag zur Kulturgeschichte der Gegenwart und zur parlamentarisch-rhetorischen Fortbildung, herausgegeben von W. T. Erfurt 1848, Müller. (36 Seiten.)

hervorgerufen. In dem Hasse, den sie gegen das hochbeinige, stelz- und stolzfüßige Wesen ausatmet, hat sie wenigstens recht. Nichts verträgt sich weniger mit innerlicher Erziehungskraft, als solche Scheinsucht. Am ekelhaftesten erscheint sie, wenn sie in corpore auftritt, wie bei servilen Eingeständchen, deren sich leider auch Lehrer schuldig machen.

die meisten deutschen Provinzen hatten die Beweise davon in Händen; wo sie sich nicht gezeigt hatte oder nicht mehr vorhanden war, hatte man sie unterdrückt. Mit dem Aufhören dieses Drucks sah man auch die freien Lehrervereine wieder erstehen, und lange vor dem amtlichen Aufrufe zu Versammlungen hatten sie ihre Beratungen schon gepflogen und beendet. Die Thätigkeit ging auch diesmal, wie es recht ist, nicht von oben aus, sondern von unten, der demokratische Geist der neuen Volksschule beherrschte nicht bloß die Methode des Unterrichts, sondern auch das Gefühl und das Bewußtsein der Lehrer. Ein schöner Frühling war für die Schule hereingebrochen, die Arbeiter säumten nicht, die gedeihliche Witterung zu benutzen.

Was nun geschah, brauche ich bloß anzudeuten, die Erinnerung daran belebt noch alle Herzen.

Erstens traten, wie schon gesagt, die Lehrer der größeren Städte und die Lehrer der einzelnen Kreise zusammen, teils durch Erneuerung oder Wiederbelebung alter, schon bestehender Vereine, teils in neu geschaffenen. Die Resultate der Beratungen wurden veröffentlicht in Zeitungen, Zeitschriften und Broschüren. Natürlich traten auch einzelne mit ihren Vorschlägen hervor. Eine Flut von kleinen Schriften bedeckte die Tische der Lehrer. Ehrerbietig überreichte man den Nationalversammlungen in Frankfurt und Berlin zahlreiche Adressen, Petitionen und Anträge.

Zweitens fanden (in Preußen) die amtlich berufenen Kreis-, später die Provinzialkonferenzen statt; jene (mit Protesten gegen die Bevormundung) unter Leitung der Landräte und geistlichen Inspektoren, diese unter frei gewählten Vorsitzenden. Die Protokolle der Kreiskonferenzen gingen an die betreffenden Regierungen, die der Provinzialkonferenzen an das Ministerium. Den Lehrern war ganz freier Spielraum zu ihren Anträgen gelassen. Dieselben umfaßten in der Regel alle Angelegenheiten der Lehrer, die inneren wie die äußeren Interessen. So kam ein ungeheueres Material zu dem nun sehnlich erwarteten Schulgesetze zusammen.

Drittens erwachte in den Lehrern das Gefühl und Bedürfnis nach der Vereinigung in größeren Kreisen, der große Gedanke der Einheit Deutschlands hatte den Wunsch nach der Verbindung aller Lehrer zu einem Ganzen gezeitigt, der Gedanke einer einheitlichen, deutschen Nationalerziehung war entstanden. Sofort schritt man dazu, diese angestrebte innere Einheit durch äußere Vereinigung der Lehrer aller Kategorien, von den Elementar- bis zu den Hochschullehrern hinauf, zu realisieren. Das Verdienst der Einleitung zur Ausführung dieses weitreichenden Gedankens gebührt sächsischen Lehrern in Dresden, welchen süddeutsche Lehrer gefolgt sind, in Ländern, die sich schon länger freier Verfassungen und demokratischer Einrichtungen erfreuen, welche, wie den Bewohnern überhaupt, so auch den Lehrern konstitutionelle Gesinnungen und parlamentarischen Takt angeeignet haben — schöne Eigenschaften, in welchen wir natürlicherweise noch zurück sind. Die sächsischen Lehrer beriefen alle Lehrer ihres Königreichs zu einer

Jede Kunst benutzen sie zu serviler Kriecherei. Wo irgend ein gekröntes Haupt erscheint, da wird es angesungen. Freilich ist dieses sich aufspreizende Wesen bei uns allgemein. Hofschranzen, Adressenwesen, Aktenwirtschaft, Titelsucht, Ordenerbettelung, Wortgeklingel u. s. w.

großen Versammlung nach Dresden im August des Sommers, wo ihrer gegen tausend zusammenkamen, so daß nur der Raum einer Kirche hinreichte, die Menge zu fassen. Hier nun faßte man den Beschluß zu einem allgemeinen deutschen Lehrerverein, und man berief die Deputierten der provinziellen Lehrervereine auf die letzten Tage des September nach Eisenach zusammen. Dort sah man mehrere hundert zusammenkommen, es wurde das Statut des zu konstituierenden Vereins auf Grund einer Vorlage der Dresdner Versammlung beraten und festgestellt, der Verein für konstituiert erklärt und die nächste Jahresversammlung nach Nürnberg berufen.

Vorher hatte schon eine Vereinigung norddeutscher Lehrer im August in Hamburg, auf eine Einladung der Lehrer dieser Stadt, stattgefunden. Auch hier sah man einige hundert Männer in einträchtiger mehrtägiger Beratung beisammen.

Die süddeutschen Lehrer*) veranstalteten in der Mitte Oktobers eine große Versammlung in Frankfurt am Main und setzten ihre Beratungen, an welchen Abgeordnete der Nationalversammlung teilnahmen, fünf Tage lang fort. Es wurde beschlossen, sich im nächsten Jahre an dem Verein in Nürnberg zu beteiligen. Die norddeutschen Lehrer werden sich davon nicht ausschließen, und somit steht die Hoffnung fest, daß das Jahr 1849 Deputierte aller Provinziallehrervereine des gesamten einigen Deutschlands in Nürnberg vereinigt erblicken wird. Eine Begebenheit, welche die Geschichte des deutschen Schulwesens als eine Epoche zu verzeichnen hat. Zur Befestigung dieser Lehrereinheit wird von dem Vorstande des allgemeinen deutschen Lehrervereins für das erste Jahr, welcher in Dresden seinen Sitz hat, ein Vereinsblatt herausgegeben werden, welches von allen Lehrerkreisen als ein gemeinsamer Mittelpunkt der Beratungen und Mitteilungen angesehen werden möge. Die Vereinsthätigkeit der deutschen Lehrer wird sich demnach in der Folge da, wo sie zur vollständigen, organischen Ausbildung gekommen ist, äußerlich so gestalten:

1) Bezirks- oder Kreisvereine (große Städte gelten als Kreise), deren Mitglieder allmonatlich zusammen kommen. Jeder Lehrer gehört dem seinigen an. Daß die Lehrer sich frei konstituieren, selbst ihren Vorstand wählen und unter keinerlei Art von Vormundschaft stehen, versteht sich von selbst.
2) Provinzvereine, mit viertel- oder halbjährlichen Zusammenkünften der Kreisdeputierten, so jedoch, daß auch alle übrigen Lehrer an allen Verhandlungen, aber ohne Stimmberechtigung bei Beschlüssen, Anteil nehmen können.
3) Allgemeiner deutscher Lehrerverein, beschickt von den Deputierten der Provinzvereine zu jährlichem Zusammentritt, mit der Bestimmung der vorigen Nummer.

Die Thätigkeit der Kreisvereine ist die Hauptsache. An ihr kann jeder Lehrer Anteil nehmen, sie umfaßt alle, sie erstreckt

*) Die badischen Lehrer haben schon im Jahre 1847 in Offenburg eine allgemeine freie Schulsynode gehalten, deren Mitglieder zuerst in Sektionen (Volksschul-, Realschul-, Gymnasialsektion), dann zusammen ihre Beratungen hielten.

sich über alles, besonders über die inneren Angelegenheiten des Berufs; von ihnen aus und über sie erheben sich nach demokratischem Prinzip die größeren Vereine, in welchen selbstredend vorzugsweise die äußeren Angelegenheiten und die allgemeinen Prinzipfragen zur Verhandlung kommen werden. Daß die Vereine diejenigen Blätter, deren sie bedürfen, ins Leben rufen, steht mit Sicherheit zu erwarten.

In amtlicher Beziehung wünschen die Lehrer, nach ihren, fast überall zustimmenden Anträgen, so gestellt zu werden, daß

1) jeder Lehrer Mitglied des Schulvorstandes seines Ortes oder seiner Schule;
2) Mitglied der jährlich unter Zuziehung von Laien sich versammelnden Kreisschulsynode sei;
3) die Deputierten der Kreissynoden, aus Lehrern und Laien bestehend, treten alle drei Jahre zu einer Provinzialschulsynode zusammen;
4) Die Deputierten der Provinzialsynode vereinigen sich alle fünf Jahre in der Hauptstadt des Landes zu einer Landesschulsynode;
5) endlich finden außerordentliche Reichsschulsynoden durch Deputierte der Landessynoden statt, welche durch den Reichsverweser oder das Reichsunterrichtsministerium zusammenberufen werden.

Vorsitzender der Kreissynode ist der Kreisschulinspektor, der Provinzialsynode der Provinzialschulrat, der Landessynode der Unterrichtsminister oder sein Stellvertreter, der Reichssynode der Reichsunterrichtsminister oder sein Stellvertreter. Jedermann hat das Recht, bei jeder Synode selbständige Anträge zu stellen. Jeder Schulgesetzentwurf wird vor seiner definitiven Feststellung den betreffenden Synoden zur Begutachtung vorgelegt.

In solcher Weise wird sich hoffentlich die äußere Organisation der Schule gestalten. Wir hatten dabei vorerst nur das Volksschulwesen im Auge. Inwiefern gemeinschaftliche Organe für alle Arten des Schulwesens eines Landes zu beschaffen sein möchten, bleibt weiterem Nachdenken vorbehalten. Aber des sind wir überzeugt, daß durch die angedeutete amtliche und durch jene freie Organisation allen wesentlichen Bedürfnissen eines nach Thätigkeit begierigen Lehrerherzens Genüge geleistet werden kann. Und somit bleibt mir nur der Wunsch übrig, daß ein jeder Lehrer nach allen Kräften und Gelegenheiten dazu beitragen möge, daß jene freien Lehrervereine und diese amtlichen Organe allüberall ins Leben treten. Beide Einrichtungen sichern dem deutschen Lehrerstande diejenige Stellung und Wirksamkeit, von welcher man sich viel Heil und Segen versprechen kann (von ihnen aus wird man eine neue Zeit des Erziehungs- und Unterrichtswesens im Vaterlande datieren); und sie werden zur Anregung und Bildung des Lehrerstandes beitragen. Diese letztere Rücksicht war es, welche mich veranlaßte, in diesem Buche, welches der Bildung des Lehrers gewidmet ist, von der „Schule im Jahre 1848" zu reden. Die Lehrer werden hoffentlich ohne meine Aufforderung die Gelegenheiten zur freien, menschlichen und männlichen, sowie zur pädagogischen Aus-

bildung, welche ihnen die neuen Vereine bieten, eifrigst und gewissenhaft benutzen.*) Mir bleibt hier nur noch übrig, diejenigen Schriften namhaft zu machen, aus welchen man eine nähere Kenntnis der stattgehabten größeren Lehrervereine und ihrer Beschlüsse schöpfen kann.

348. Verhandlungen der zweiten allgemeinen sächsischen Lehrerversammlung zu Dresden am 3., 4., 5. und 6. August 1848. Grimma 1848, Verlagscomptoir. (270 Seiten. 12 Sgr.)

Mit Bewunderung erkennt man die parlamentarische Gewandtheit der Sachsen. Alles will gelernt sein, und man lernt nichts ohne Anregung, ohne Thätigkeit.

349. Bericht über die in Hamburg am 5., 6. und 7. August abgehaltene erste Versammlung des Vereins norddeutscher Volksschullehrer; von **Andresen, Horstmann, Strauß.** Nebst **Dr. Krögers** Rede über deutsche Nationalität und Nationalbildung ꝛc. Hamburg 1848, Kittler. (104 Seiten.)

19. Zeitschriften.

Es giebt Lehrer, die gar nichts lesen, nicht einmal eine Zeitung, nicht einmal eine pädagogische Zeitschrift. Sie fühlen sich wohl dabei, wie sie sagen — wir glauben es ihnen; dem Maulwurf ist in seinem Loche bei Fülle der Engerlinge auch sehr wohl. Habeant sibi!

Wir andern Menschenkinder und Zeitmenschen schauen nach dem, was der Tag bringt, der Monat, das Jahr. Wir leben heuer im Jahre 1844 (jetzt 1849), atmen nicht bloß dessen Luft, trinken sein Wasser, sondern nähren uns von seinem Geiste. Wir meinen, es müsse immer anders, immer besser in der Welt und mit uns werden; wir schmachten nach dem Augenblicke, wo wir uns von manchem, was uns drückt, erlöst fühlen werden; wir preisen den Tag, der uns von einem Irrtum, einem Wahn, einem Aberglauben befreiet, heißen die Stunde willkommen, die uns fördert. Darum greifen wir nach den Blättern, die uns mit dem Neuesten schnell bekannt machen, uns beleben und erfrischen. Durch sie, die pädagogischen Blätter und Zeitschriften, werden wir aufmerksam auf die wichtigsten Erscheinungen der Litteratur, die neuesten Entdeckungen und Erfahrungen in den Gebieten des Unterrichts und der Erziehung, die Fort- und Rückschritte im Schulwesen ꝛc. Sie sind uns unentbehrlich. Es mag Lehrer geben, die von dergleichen Ware zu viel lesen; noch weit mehrere giebt es, die zu wenig lesen; die meisten Blätter sind für die Lehrer gut genug, wir können daher nur wünschen, daß sie fleißig benutzt werden. Ein Lehrer, der gar nichts liest, kann in seiner Art ein nützlich wirkender und natürlich auch höchst zufriedener sein — ein strebender Mann ist er aber sicherlich nicht. Ich kann mir seinen Zustand gar nicht denken. Vielleicht ist sein Los sehr beneidenswert; aber da ich es nicht kenne, kann ich ihn nicht beneiden.

Die Zersplitterung Deutschlands führt auch zu einer nachteiligen Zersplitterung der an Zeitschriften wirkenden Kräfte. Wir mögen

*) „Im engen Kreis verengert sich der Sinn,
Es wächst der Mensch mit seinen größeren Zwecken".

dieser Blätter jetzt etwa 24—30 haben (1849 vielleicht die doppelte Zahl; den meisten derselben kann man ein ephemeres Dasein voraussagen). Diese Unbestimmtheit ist schon ein Unglück, man kann sie nicht alle kennen; es sind ihrer zu viele. Daß ihrer mehrere sind, ist gut, ja notwendig; einmal, weil dadurch die verschiedenen Richtungen repräsentiert werden, dann wegen der mannigfaltigen Bedürfnisse der Leser, die nicht ein Blatt alle zugleich zu befriedigen imstande ist. Es sollte geben:

1) pädagogische Zeitblätter für ganz Deutschland, und
2) Provinzialblätter, Schul- oder Schullehrerzeitungen.

Ihre Erscheinung als einzelne Zeitblätter (Zeitungen) ist weniger passend, als in Heften, weil durch jene Einrichtung die Gegenstände zu sehr zerrissen werden. Doch kommt darauf weniger an, als auf den Gehalt.

Am besten werden sie von praktischen Lehrern selbst geschrieben. „Das Beste stammt immer aus dem Volke", wie Zschokke sagt. Es sollte keinen Lehrer geben, der nicht zuweilen einen Aufsatz schriebe, in dem er die Resultate seines Nachdenkens und seiner Erfahrungen niederlegt. — Aber es giebt noch Tausende, die weder nachdenken, noch Erfahrungen machen. Dieses ist eine Schmach. Solche widerlegen den Satz, daß der Mensch Geist sei, nach Möglichkeit durch ihr eigenes Exempel. Je mehr die Bildung unter den Lehrern zunimmt, desto mehr wird geschrieben werden. Ganz natürlich. Dieser Vermehrung muß man sich an und für sich freuen, wenn sie einem auch zur Last wird und viel „Schund" auf den litterarischen Markt liefert. Aber zu schreiben ist dem Bedürfnis, welcher neues zu besitzen meint und sozial angeregt ist. Zur Schreiberei will ich die Lehrer nicht ermuntern; ich warne davor.

Genug; man muß Bücher und größere Werke lesen und studieren, man muß Zeitschriften lesen.

Diejenigen, auf welche wir unsere Leser aufmerksam machen wollen, sind:

350. Blätter aus Süddeutschland für das Volks-, Erziehungs- und Volksunterrichtswesen. Unter der Redaktion von **Bührer, Eisenlohr, Märklin** und **Stockmayer.** Stuttgart, bei Köhler. Jährlich 4 Hefte. (1 Thlr.) — [Jetzt: Neue Blätter aus Süddeutschland für Erziehung und Unterricht. Herausgegeben von Ob.-Kons.-R. Prälat **Dr. Burk** und Sem.-Rekt. **Dr. E. Gundert.** 19. Jahrg. 1890. Jährlich 4 Hefte (ca. 5 Bg.). Stuttgart, Belser. 4,50 M.]

351. Die Volksschule. Eine pädagogische Monatsschrift. Redigiert ꝛc. vom Seminarrektor **Dr. Riecke.** Stuttgart, bei Köhler. Jährlich zwölf Hefte, à 3—4 Bogen. (1 Thlr. 15 Sgr.) — [Jetzt redigiert von Oberlehrer **J. Ch. Laistner.** 50. Jahrg. 1890. 12 Hefte, à 3—4 Bg. Stuttgart, Bonz & Co. — 4,80 M.]

352. Schulblatt für die Provinz Brandenburg, von **Schulz, Striez** und **Ule.** Seit 1836 jährlich zwölf oder sechs Doppelhefte. Berlin, bei Öhmigke. (1 Thlr. 10 Sgr.) — [Jetzt herausgegeben von Schulrat **Schumann.** 55. Jahrg. 1890. Jährlich 12 Hefte. Berlin, Wiegandt & Grieben. — 5,50 M.]

353. Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, von **Diesterweg.** Essen, bei Bädeker. Seit 1826 jährlich sechs Hefte oder zwei Bände. (Zusammen für 2 Thlr. 20 Sgr.) — [Seit 1867 herausgegeben von **Dr. Wichard Lange,** seit 1885 von **Richard Köhler,** seit 1888 von **Dr. Friedrich Bartels.** 64. Jahrg. 1890. Jährlich 6 Hefte, à 6—8 Bg. Frankfurt a. M., Moritz Diesterweg. — 8 M.]

354. Der Volksschulfreund, eine Zeitschrift für die Volksschullehrer, zunächst der Provinz Preußen, begründet von **Preuß**, herausgegeben von **Dr. Gregor**. Jährlich vier Hefte. Königsberg, bei Bon. (20 Sgr.) — [Jetzt herausgegeben von Rekt. **G. Müller**. 54. Jahrg. 1890. 24 Nrn. Ebenda. — 3 M.]

Als allgemeinere Zeitschriften, besonders für das höhere Schulwesen:

355. Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Litteraturen. Eine Vierteljahrsschrift, herausgegeben von **L. Herrig** und **H. Viehoff**. Elberfeld und Iserlohn, bei J. Bädeker. (Jährlich 4 Thlr.) — [Jetzt herausgegeben von **Herrig**. Jährlich 2 Bände, à 4 Hefte. Braunschweig, Westermann. — Jeder Band 6 M.]

Viel Gelehrsamkeit und Sachkenntnis, den betreffenden Lehrern sehr zu empfehlen.

*356. Pädagogium. Monatsschrift für Erziehung und Unterricht. Herausgegeben von **Dr. Friedr. Dittes**. 12. Jahrg. 1890. Leipzig und Wien, Jul. Klinkhardt. — Jährlich 12 Hefte. 9 M.

*357. Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Herausgegeben von **K. Kehr** und **Schöppa**. 19. Band. 1890. Gotha, Thienemann. — Jährlich 6 Hefte. 12 M.

*358. Rheinischer Schulmann. Evangelische Zeitschrift für Erziehung und Unterricht in Schule und Haus. Herausgegeben von Schulrat **Dr. G. Schumann**. 8. Jahrg. 1890. Neuwied, Heuser. — Jährlich 12 Hefte. 6 M.

*359. Evangelisches Schulblatt und Deutsche Schulzeitung. Herausgegeben von **F. W. Dörpfeld**. 34. Jahrg. 1890. Gütersloh, Bertelsmann. — Jährlich 12 Hefte. 6 M.

*360. Repertorium der Pädagogik. Zentralorgan für Unterricht, Erziehung und Litteratur. Herausgegeben von **J. B. Heindl** und **J. B. Schubert**. Neue Folge. 24. Jahrg. 1890. Ulm, Ebner. — Jährlich 12 Hefte. 5,40 M.

*361. Die Bürgerschule. Pädagogisch-didaktische Zeitschrift, herausgegeben von **M. Sedlak**. 15. Jahrg. 1890. Wien, Sallmayer. — Jährlich 24 Nummern. 6 M.

*362. Allgemeine deutsche Lehrerzeitung. Herausgegeben von **M. Kleinert**. 42. Jahrg. 1890. Leipzig, J. Klinkhardt. — Jährlich 52 Nrn. mit Anzeiger für die neueste pädagogische Litteratur von **E. Stötzner**, 12 Nrn. 8 M.

*363. Freie pädagogische Blätter, herausgegeben von **A. Chr. Jessen**. 24. Jahrg. 1890. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn. — Jährlich 52 Nrn. mit Wegweiser durch die pädagogische Litteratur, 12 Nrn. 10 M.

*364. Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, herausgegeben von **F. Mann**. 17. Jahrg. 1890. Langensalza, Beyer & S. — Jährlich 52 Nrn. 6,40 M.

*365. Pädagogische Zeitung. Hauptorgan des deutschen Lehrervereins. Herausgegeben vom Berliner Lehrervereine. 19. Jahrg. 1890. Berlin, Löwenthal. — Jährlich 52 Nrn. 7 M.

*366. Bayerische Lehrerzeitung. Herausgegeben von **Lober** und **Wild**. 24. Jahrg. 1890. Nürnberg, Korn. — Jährlich 52 Nrn. 5 M.

*367. Sächsische Schulzeitung. Herausgegeben von **Berthelt**, **Heger** und **Lansky**. 57. Jahrg. 1890. Leipzig, J. Klinkhardt. — Jährlich 52 Nrn. mit Beilage: Deutsche Jugendblätter, 26 Nrn. 8 M.

*368. Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland, herausgegeben von **A. Schenk**. 3. Jahrg. 1890. Jena, Mauke. — Jährl. 52 Nrn. 8 M.

*369. Hannoversche Schulzeitung, herausgeg. von **H. Wanner**. Hannover, Helwing. — Jährlich 52 Nrn. 6 M.

*370. Schleswig-holsteinische Schulzeitung, herausgeg. von **A. Stolley.** 38. Jahrg. 1890. Flensburg, Westphalen. — Jährlich 52 Nrn. 6 M.

*371. Schulbote für Hessen, herausgeg. von **J. Schmitt.** 31. Jahrg. 1890. Darmstadt, bei Schmitt. (Gießen, Roth.) Jährlich 24 Nrn. 3,60 M.

*372. Württembergisches Schulwochenblatt, herausgegeben von Prälat **Dr. Burk.** 42. Jahrg. 1890. Stuttgart, Belser. — Jährl. 52 Nrn. 5,30 M.

*373. Neue badische Schulzeitung, herausgegeben von **J. Erhardt.** 14. Jahrg. 1880. Mannheim, Bensheimer. — Jährlich 52 Nrn. 5,60 M.

*374. Elsässisch-lothringisches Schulblatt. Zentralorgan für Erziehung, Unterricht und amtliche Berichte in Elsaß-Lothringen. Herausgegeben von Sem.-Dir. **Paul Zänker.** 20. Jahrg. 1890. — Straßburg, Verlagsanstalt. — Jährlich 24 Nrn. 6,40 M.

*375. Pommersche Blätter für die Schule und ihre Freunde, herausgegeben von Rektor **W. Backhaus.** 14. Jahrg. 1890. Stettin, Burmeister. — Jährlich 24 Nrn. 4 M.

*376. Mecklenburgische Schulzeitung, herausgegeben von **Burgwardt** und **Schlotterbeck.** Wismar, Hinstorff. — Jährlich 36 Nrn. 5 M.

*377. Schlesische Schulzeitung. Pädagogische Wochenschrift. Herausgegeben von **H. Töpler.** 19. Jahrg. 1890. Breslau, Priebatsch. — Jährlich 52 Nrn. 6 M.

*378. Schlesisches Schulblatt, herausgegeben vom schlesischen Landeslehrervereine durch Prof. **Alois Meixner.** 19. Jahrg. 1890. Troppau, Buchholz und Diebel. — Jährlich 24 Nrn. 4 M.

*379. Freie deutsche Schulzeitung. 24. Jahrg. 1890. Leipzig, Siegismund & V. — Jährlich 52 Nrn. 6 M.

*380. Österreichischer Schulbote. Zeitschrift für die Interessen der Volksschule. Herausgegeben von **F. Frisch.** 40. Jahrg. 1890. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn. -- Jährlich 24 Nrn. 8 M.

*381. Die Volksschule. Pädagogisch-litterarische Wochenschrift für den vaterländischen Lehrstand. Herausgegeben von **A. Katschinka.** 30. Jahrg. 1890. Wien, Gräser. — Jährlich 52 Nrn. 8 M.

*382. Schul- und Kirchenbote für das Sachsenland. Herausgegeben von **Fr. Obert.** 25. Jahrg. 1890. Kronstadt, Zeidner. — Jährlich 24 Nrn. 4,80 M.

*383. Schweizerische Lehrerzeitung. Organ des schweizerischen Lehrervereins. Herausgegeben von **Utzinger, Fritschi** und **Stucki.** 35. Jahrg. 1890. Frauenfeld, Huber. — Jährlich 52 Nrn. 5,20 M.

*384. Die Fortbildungsschule. Herausgegeben von **Osk. Pache.** 4. Jahrg. 1890. Leipzig, Peter. — Jährlich 24 Nrn. 4,80 M.

*385. Der praktische Schulmann. Archiv für Materialien zum Unterrichte in der Real-, Bürger- u. Volksschule. Herausgegeben von **Albert Richter.** 39. Jahrg. 1890. Leipzig, Friedr. Brandstetter. — Jährlich 8 Hefte. 10 M.

*386. Deutsche Schulpraxis. Wochenblatt für Praxis, Geschichte und Litteratur der Erziehung und des Unterrichts. Herausgeg. von **Ernst Wunderlich.** 10. Jahrg. 1890. Leipzig, Wunderlich. — Jährlich 52 Nrn. 6,40 M.

*387. Pädagogisches Archiv. Zentralorgan für Erziehung und Unterricht in Gymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen. Herausgegeben von **Langbein** und **Krumme.** 32. Jahrg. 1890. Stettin, Herrcke & Lebeling. — 10 Hefte. 16 M.

*388. Korrespondenzblatt für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs. Herausgegeben von **Bender** und **Ramsler.** 37. Jahrgang. 1890. Tübingen, Fues. — Jährlich 12 Hefte. 10 M.

*389. Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen. Herausgegeben von **Dr. G. Weidner.** 1. Jahrg. 1889. Hamburg, O. Meißner. — Jährlich 12 Hefte. 6 M.

*390. Knabenhort. Herausgegeben von **Ludw. Jung.** 8. Jahrg. 1890. München, Franz. — Jährlich 12 Nrn. 3,60 M.

*391. Kindergarten, Bewahranstalt und Elementarklasse. Organ des deutschen Fröbelverbandes. Herausgegeben von **Friedr. Seidel.** 31. Jahrg. 1890. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn. — Jährlich 12 Nrn. 4 M.

*392. Cornelia. Zeitschrift für häusliche Erziehung. Von **Dr. C. Pilz.** 53. und 54. Band 1890. Leipzig, Spamer. — Jährlich 2 Bde. zu je 6 Heften, der Band 2,25 M.

*393. Elternzeitung. Blätter für häusliche Erziehung. Herausgegeben von **Sutermeister.** Zürich, Schröter & Meyer. — Jährlich 26 Nrn. 3 M.

*394. Haus und Schule. Pädagogisches Zeitblatt. Herausgegeben von Prov.-Schulrat **Adolf Wendland.** 21. Jahrg. 1890. Hannover, Meyer. — Jährlich 52 Nrn. 5 M.

Diese Zeitschriften dienen entschieden dem Fortschritte, wollen ihm wenigstens dienen, was nicht von allen, welche erscheinen, gesagt werden kann. Natürlich nimmt jede das Wort „Fortschritt" in ihrem Sinne. Aber keine sucht das Heil im allgemeinen und ganzen in vergangenen, verlebten, toten Zeiten und Zuständen. Und jede hat ihre Farbe.... Hoffentlich wird sie, wie wir alle, immer bestimmter, entschiedener und kräftiger und — hören auf, wenn es Zeit ist. Eine Zeitschrift soll der Zeit, d. h. der Gegenwart dienen, die Interessen ihrer Zeit fördern. So lange sie dies thut, ist sie wert zu erscheinen. So wie sie damit nachläßt, ist ihr ein sanfter, seliger Tod zu wünschen. Manche gehen erst ein, nachdem sie schon gestorben. Aber ihre Stunde hat dann geschlagen, und sie machen neuen Kräften Platz. Wer „im Ganzen lebte", war wert zu leben, und er bleibt, weil das Ganze fortdauert, im Ganzen unsterblich. —

Jetzt (1849) muß ich der großen Zahl neu erschienener Blätter gedenken, welche infolge der politisch-sozialen Bewegungen des vergangenen Jahres aufgetaucht sind. Ihr Inhalt betrifft meist die beabsichtigte Reform der Schule. Da, wie gesagt, die meisten auf keine lange Existenz rechnen dürfen, so können wir derselben hier nicht speziell gedenken. Ohnehin kommt an den einzelnen Lehrer, da sie sich meist mit Provinzialinteressen beschäftigen, von ihrem Dasein die Kunde. Der im Herbst 1848 in Eisenach konstituierte allgemeine deutsche Lehrerverein beabsichtigt ein deutsches Zentralschulblatt herauszugeben. Unsere Aufmerksamkeit ist demselben gewiß.[1])

Endlich wäre es doch auch eine Ungerechtigkeit, der Zeitschriften nicht zu gedenken, welche sich die Verbesserung der Erziehung des weiblichen Geschlechts zur Aufgabe gestellt haben, ein Unternehmen, welches der Anerkennung und Unterstützung sehr würdig ist:

395. Die Erzieherin. Eine Zeitschrift über weibliche Bildung. Herausgegeben zum Besten des Seminars für (weibliche) Erzieherinnen. Zürich 1848, Schultheß, 4. Jahrg. Jährlich 4 Hefte. (Von **Josefine Stadlin** in Zürich.)

396. Blätter für weibliche Erziehung. Unter Mitwirkung von **Dr. Seinecke,** herausgegeben von **Friedländer** und **Schornstein** (in Elberfeld). Elberfeld und Iserlohn 1848, Bädeker. Jährlich sollen vier Hefte erscheinen. (2 Thlr.)

[1]) Es ist das die „Allgemeine deutsche Lehrerzeitung" (s. Nr. 362), von Anfang an bis in die neuere Zeit herausgegeben von dem verdienten A. Berthelt in Dresden, der bei der Gründung des sächsischen, wie des deutschen Lehrervereins immer mit an der Spitze der Bewegung gestanden hat.

*397. Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus. Zentralorgan für das deutsche Mädchenschulwesen. Herausgegeben von **Rich. Schornstein,** fortgeführt von **Dr. Wilh. Buchner** in Crefeld. 18. Jahrg. 1890. Leipzig, B. G. Teubner. — Jährlich 24 Hefte. 12 M.

*398. Die Lehrerin in Schule und Haus, herausgegeben von **Loeper-Housselle.** 6. Jahrg. 1890. Gera, Th. Hofmann. — Jährlich 24 Nrn. 5 M.

*399. Die Mädchenschule. Zeitschrift für das gesamte Mädchenschulwesen mit besonderer Berücksichtigung der höheren Mädchenschule. Herausgegeben von **K. Hessel** und **F. Dörr.** 3. Jahrg. 1890. Bonn, Weber. — Jährlich 4 Hefte von ca. 4 Bg. 10 M.

Ganz am Schlusse dieses langen Abschnittes über denjenigen Teil der Litteratur, durch welchen vorzüglich die Bildung des Lehrers gefördert werden kann, muß ich noch auf ein Unternehmen aufmerksam machen, welches mit diesem „Wegweiser zur Bildung für Lehrer" in verwandtschaftlicher Beziehung steht und sein Wirken ergänzen und verstärken kann. Es sind die Nachrichten, Anzeigen und Beurteilungen über Pädagogik und Schulwissenschaften, welche seit 1846 jährlich Herr Karl Nacke herausgiebt, unter dem Titel:

400. Pädagogischer Jahresbericht für Deutschlands Volksschullehrer. Im Verein mit **Bartholomäi, Hentschel, Kellner, Lüben, Prange, Schulze, Stoy** und **Teikner,** bearbeitet und herausgegeben von **Karl Nacke.** Leipzig, Brandstetter. (1 Thlr.)

Bis jetzt liegen drei Jahrgänge dieses Jahresberichtes vor. Von der Pädagogik an werden sämtliche Unterrichtsgegenstände der Volksschule aufgeführt, die verschiedenen Richtungen und Leistungen werden besprochen, die betreffende Litteratur genannt und beurteilt. Die Leser erkennen den Wert solcher (mühsamen) Arbeit: Was die pädagogischen Journale im einzelnen liefern, findet man hier beisammen; was zusammengehört, ist zusammengestellt und sowohl nach vorausgegangenen allgemeinen Grundsätzen, als nach speziellen Beziehungen gewürdigt. Wer schnell und leicht eine Übersicht über die litterarischen Leistungen eines Jahres gewinnen will, hier ist die Gelegenheit dazu. Viele werden darauf jährlich 1 Thlr. verwenden können. Das Unternehmen ist durchaus, nach den bisherigen Leistungen, unterstützungswürdig und — wie sich von selbst versteht — unterstützungsbedürftig. Ohne Käufer kann sich keine Zeitschrift halten, und, wenn sie billig sein soll, nicht ohne viele Käufer. Der „Wegweiser" hat ein besonderes Interesse daran, daß Herr Nacke vielseitig unterstützt wird. Der „Wegweiser" soll und darf nur das Vorzüglichste aus allen Fächern der pädagogischen Litteratur, gleichviel, welcher Zeit es angehört, nennen; der „Pädagogische Jahresbericht" dagegen hält Revue über möglichst vieles, womöglich über alles in demselben Jahre. Beide Unternehmungen sind daher vorzüglich geeignet, einander zu unterstützen und zu ergänzen. Deutsche Lehrer sorgen für alles; sie sind Arbeitsbienen.[1])

---

[1] Der „Pädagogische Jahresbericht", gegenwärtig das umfassendste und gediegenste Werk, dem auf dem Gebiete des pädagogischen Schrifttums nichts Ähnliches an die Seite zu setzen ist und das alljährlich nicht bloß über die auf dem Büchermarkte erschienenen pädagogischen Schriften, sondern auch

IV.

Die Anlagen des Menschen und die aus ihrem Wesen entspringenden allgemeinen didaktischen Gesetze und Regeln.

Ehe wir zu der Betrachtung einzelner Unterrichtsgegenstände und bestimmter Lehrvorschriften übergehen, wird es geraten sein, die allgemeinen Gesetze und Regeln aufzustellen, welche jedem Unterrichte zugrunde liegen, damit wir das Besondere auf das Allgemeine beziehen, jenes durch dieses begründen können. Unsere Darstellung gewinnt dadurch an Zusammenhang, Übersichtlichkeit und Anschaulichkeit.

Die allgemeinen Regeln über den Unterricht lassen sich aber selbst wieder nicht ohne eine andere Begründung aufstellen. Sie beziehen sich auf die Entwickelung und Bildung des menschlichen Geistes, müssen sich also an das Wesen und die Natur desselben anschließen; sie stehen nicht unabhängig und selbständig für sich da, sondern sie sind durch die Eigentümlichkeit der menschlichen Natur gegeben und bestimmt. Darum müssen wir diese Natur in ihrer Grundlage, d. h. die (geistigen) Anlagen des Menschen, einer kurzen Betrachtung unterwerfen. Schwarz hat solches gleichfalls in dem zweiten Teile seiner Erziehungslehre von Seite 36 bis Seite 64 gethan. Wir geben hier nur das Wichtigste, Wesentlichste, gehen zugleich auch unseren eigenen Gang. Da wir diesen wichtigen Zweig des pädagogischen Wissens hier nicht erschöpfen können, so wollen wir unseren Lesern die nachfolgenden Sätze als reichhaltigen, fruchtbaren Denkstoff hiermit nachdrücklich empfohlen haben. Der genaueren Auffassung wegen reihen wir die einzelnen Sätze unter fortlaufenden Nummern aneinander.

1. Unter einer (menschlichen) Anlage verstehen wir den (realen) Grund der Möglichkeit zu einer Fähigkeit oder Thätigkeit in einem Menschen. Man kann auch sagen: eine Anlage ist der gegebene Keim zur Entwickelung eines Vermögens oder einer Kraft — eine Anlage ist eine Ursache oder kann eine Ursache werden — sie ist keine Wirkung oder ein Akt, sondern der tiefste, letzte Grund einer Thätigkeit, oder ein Agens, aber ein solches, dessen Wirksamkeit nicht bloß an seine Natur, sondern zugleich an Bedingungen geknüpft ist, welche nicht von ihm selbst abhangen. Die Anlagen sind von dem Schöpfer des Menschen in ihm angelegt worden. Es sind Grundlagen, Möglichkeiten, Bedingungen, Fundamente, Keime 2c.

Anmerkung 1. Der Begriff der „Anlage" ist sehr einfach, darum eine vollständige Definition derselben durch übergeordneten Gattungsbegriff und Angabe der Merkmale, welche sie von nebengeordneten Vorstellungen unterscheiden, schwer, wo nicht unmöglich. Man versuche darum den Begriff in anderer Weise festzustellen! Anschaulich fassen wir ihr Wesen nicht leicht, weil

---

über alle auf dem Gebiete des Schul- und Unterrichtswesens in Deutschland, Österreich mit Ungarn und in der Schweiz vor sich gegangenen Veränderungen 2c. eingehend Bericht erstattet, wurde in seinen ersten 9 Bänden von Karl Nacke herausgegeben, der 1856 als Bürgerschullehrer in Merseburg starb; bis zum 25. Bande (1874) besorgte Lüben die Herausgabe, diesem folgte bis zum 38. Bande (1886) Dr. Dittes in Wien, und seit 1887 leitet Schuldirektor Albert Richter in Leipzig das Unternehmen. Der „Jahresbericht" erscheint regelmäßig im Oktober jedes Jahres und kostet 10 M.

sich die Anlage der Anschauung entzieht. In uns selbst entdecken wir nur ausgebildete Anlagen, und womit wir beobachten, ist eine entwickelte, nicht mehr die reine Anlage, wie sie vor aller Ausbildung gegeben ist. Auf sie selbst kommen wir erst durch Abstraktion, durch rückwärts gehenden Schluß, wie vom Gewächs auf den Keim, aus welchem es entstand. Leicht klebt daher dem Begriffe von ihr eine gewisse Unbestimmtheit an, wie es bei allen höchst einfachen Vorstellungen der Fall zu sein pflegt — eine Unbestimmtheit, die sich aber allmählich verliert.

Anmerkung 2. Die Psychologen sind über die Ansichten von den Anlagen der menschlichen Seele sehr verschiedener Meinung.

Einige nehmen unbedingte Gleichheit der Anlagen in allen Individuen, andere ursprünglich gegebene Verschiedenheiten an. Bei jener Annahme bleibt es unerklärbar, woher die Verschiedenheiten der Menschen unter denselben oder fast gleichen Umständen, aus welchen allein die Differenzen der Individuen nicht genügend erklärt werden können; bei dieser muß man doch wieder eine gewisse Gleichheit annehmen, weil doch in allen Menschen die menschliche Anlage also insofern das Eine und Gleiche, angetroffen wird. Da entsteht denn die Schwierigkeit, wo nicht Unmöglichkeit, näher anzugeben, wie weit die Gleichheit, wie weit die Ungleichheit gehe, wo die zweite anfange und die erste endige. Nimmt man absolute Gleichheit der Anlage in allen an, so muß man bei dem Begriff der gedachten Möglichkeit zu einer Wirklichkeit stehen bleiben, ein so unbestimmter Begriff, daß er sich für die Erklärung der in der Erscheinung vorliegenden Wirklichkeiten nicht eignet. Die Erfahrung zeigt es unleugbar, daß schon bei der ersten sichtbaren Erscheinung des Kindes auf dem Schauplatze der Welt sich individuelle Verschiedenheiten offenbaren, nicht bloß körperliche, sondern auch geistige, welche mit jedem Tage mehr und mehr hervortreten. Daraus läßt sich freilich nicht unbedingt auf eine Urverschiedenheit schließen, weil das neugeborene Kind nicht als ein erst werdendes, sondern als ein schon gewordenes Wesen erscheint, das über den Anfangspunkt der Entwickelung schon hinaus ist, noch weniger angeben, worin sie ihren Grund hat und wie weit sie reicht. Die Anthropologie hat diese Geheimnisse noch nicht vollständig aufgeklärt. Wir Erzieher halten uns daher an die unleugbare allgemeine Erfahrung, daß in jedem geborenen Kinde die allgemein menschliche Anlage, aber in einer bestimmten Eigentümlichkeit, erscheint, und müssen die nähere Bestimmung und Ergründung dieses Verhältnisses und die Beantwortung der dabei nicht zu umgehenden, interessanten Fragen: wie weit sich die allgemeine Menschenanlage erstrecke, wo die Verschiedenheit anfange, ob sie als eine geistige, oder als eine körperliche, oder als beides zugleich angesehen werden müsse, ob es eine quantitative oder qualitative Verschiedenheit sei u. s. w., dem eigenen Nachdenken der Leser und dem Entwickelungsgange der Wissenschaft überlassen*). Das eine wollen wir nur noch bemerken, daß der Sprach-

*) Sause (Versuch einer Einrichtung der Schulen aus dem Gesichtspunkte des Lebens im Staate, erster Teil, Halle 1831, Seite VIII) stellt als erfahrungsmäßige Sätze diese auf:

1) „Alle Menschen haben der Art nach dieselben Anlagen und Fähigkeiten, aber nicht dem Umfange und der Stärke nach, von der Natur empfangen.
2) Jeder Mensch besitzt von Natur ein ihm eigenes (subjektives) Maß von Kräften, vermöge dessen er eine gewisse Stufe geistiger Bildung zu erreichen imstande ist.
3) Es haben in jedem Menschen diese Kräfte, Anlagen und Fähigkeiten der Stärke nach ein bestimmtes und von Natur durchaus harmonisches, aber in verschiedenen Menschen ein unendlich verschiedenes Verhältnis zu einander.
4) Dieses, das geistige Wesen und Leben eines jeden begründende Verhältnis giebt dem wissenschaftlichen Streben die natürliche Richtung, welche

gebrauch, von dem man ohne Not nie abweichen sollte, unter „Anlage" im allgemeinen eine Bestimmtheit zu einem Werke, den Plan zu einer Ausführung, und im besonderen die Vollendung des ursprünglichen Planes versteht. In jenem Sinne spricht man von der Anlage zur Erbauung eines Hauses, einer Heerstraße 2c., in diesem von englischen oder holländischen Gartenanlagen. Offenbar haben wir die erste Bedeutung hier festzuhalten, welche die Möglichkeit zu einer bestimmten Entwickelung, nicht die geschehene, fertige Entwickelung setzt, die erst werden soll, darum nimmer zu übersehen, daß die menschliche Anlage, wenn sie, nach der naheliegenden Analogie der inneren oder geistigen Natur mit der äußeren, als ein lebendiger, die Bestimmtheit eines Werdens in sich tragender Keim betrachtet wird, sich nicht aus sich selbst, ohne anderes, was hinzutritt, entwickeln kann, und daß ihre Entwickelung nicht nur an den Organismus des Leibes, mit dem sie (in unerklärbarer Weise) verbunden ist, sondern zugleich an Erregungen von außen gebunden ist. Jede Entwickelung, alles Gewordene im Geist ist daher das Produkt der beiden Faktoren: Anlage und Erregung derselben. Die Erregung geschieht teils unwillkürlich und unbeabsichtigt, durch Naturumgebung u. s. w., teils absichtlich durch die Erzieher des jungen Menschen und später durch die Selbsterziehung. Trennt man diese Thätigkeit von jener, d. h. die Art der Erziehung, die ein (erzogener) Mensch sich sein Leben hindurch selbst giebt, von der, die er von andern in seiner Jugend empfängt, so muß man drei Faktoren nennen, die den Menschen machen: Naturanlagen, Erziehung (im weiteren Sinne des Wortes, das Schicksal mit eingeschlossen) und freie Selbstbestimmung. Was ein Mensch geworden ist und geleistet hat, läßt sich, so weit jetzt Wissenschaft und Erfahrung reichen, nur erklären, wenn man eine ursprüngliche, (von Gott) gegebene Grundverschiedenheit der Anlagen in den menschlichen Individuen annimmt. Die Koryphäen des Menschengeschlechts (z. B. Kant, Lessing, Schiller, Goethe u. a.) schreiben es hauptsächlich den Anlagen, weniger der Erziehung im gewöhnlichen Sinne des Wortes zu, wenn aus einem Menschen etwas Bedeutendes wird. „Wo nichts ist, hat der Kaiser sein Recht verloren", meinen sie und — wir auch.

2. Die Anlagen werden dem Menschen angeboren; d. h. die Natur (der Schöpfer) verleiht sie ihm; es sind Naturgaben, das Angeborene, mit dem Werden Verliehene. Eine Anlage kann weder erworben noch verloren, weder genommen noch geschenkt werden. Wo also keine Anlage vorhanden ist, kann der Erzieher auch nichts wirken, und derjenige, welchem eine Anlage zu einem bestimmten Geschäft, einem Wissen oder einer Kunst mangelt, kann zu diesem Geschäft, diesem Wissen, dieser Kunst nicht gebildet werden. Nur wo Anlagen sind, ist Entwickelungsfähigkeit, d. h. Möglichkeit, aber noch nicht Wirklichkeit der Entwickelung.

3. Da mit einer Anlage nur die Möglichkeit zur Entwickelung und Bildung gegeben ist, so muß ein anderes hinzukommen, um diese Möglichkeit zur Wirklichkeit zu erheben. Dieses andere liegt außerhalb der Anlage. Wir denken uns zwar die Anlage nicht als einen toten, sondern als einen lebendigen Keim, dem ein Trieb inwohnt zu einer bestimmten Entfaltung; aber dennoch ist der Keim für sich nicht imstande, ohne Hilfe von anderwärts her sich zu entwickeln.

---

als der allein wahre und sichere Grund einer wissenschaftlichen Neigung und Bestimmung gelten kann."

(Beiläufig: Das Werk von Sause hat Wert für den, welcher aus der Pädagogik ein Studium macht. Über die Organisation des Schulwesens liefert es wichtige Beiträge.)

Diese Hilfe besteht in der Einwirkung auf die Anlage, in dem Reize, dem Impulse, der Erregung, die sie empfängt. Jede Entwickelung ist daher von den beiden Bedingungen abhängig: Vorhandensein der Anlage und Erregung derselben, beides nach Art und Grad oder Energie in unendlicher Verschiedenheit. Ohne Erregung giebt es keine Entwickelung. Also können Anlagen unentwickelt bleiben. Erziehen heißt erregen. Die Erziehungstheorie ist Erregungstheorie. Wenn bilden „nach einer Idee entwickeln" heißt, so besteht die Bildung einer Anlage in der Erregung derselben zu einem bestimmten Ziele.

4. Der Trieb zur Entwickelung liegt in der Anlage. Es ist nicht ein unbestimmter Trieb zu irgend welcher, sondern ein Trieb zu einer ganz bestimmten Art der Entwickelung. Nicht aus jeder Anlage kann alles werden, sondern nur das, wozu der Trieb in ihr liegt. — Desgleichen muß die Erregung derselben, die zweite Bedingung ihrer Entwickelung, nicht eine unbestimmte, irgend welche, sondern eine bestimmte, der Natur der Anlage entsprechende Erregung sein. Entspricht eine Erregung einer Anlage nicht, so wirkt dieselbe entweder gar nicht auf die Anlage, oder die Entwickelung nimmt eine naturwidrige, abnorme Richtung; es entsteht Verbildung. Mangel der Entwickelung ist Roheit und Unkultur. — Die wichtigste Vorstellung inbetreff der menschlichen Anlagen ist die, daß das Gesetz ihrer Entwickelung in und mit einer jeden gegeben ist. Es wird nicht willkürlich gesetzt oder gemacht, hängt nicht von Menschen, auch nicht von äußerer Einwirkung ab, sondern liegt in dem Wesen der Anlagen selbst, kann von denselben gar nicht getrennt gedacht werden, und sie selbst sind nur mit demselben das, was sie sind. Dieses Entwickelungsgesetz ist ein genetisches Prinzip, ein Entstehungsprinzip, vermöge dessen sich durch die in Thätigkeit gesetzte organische Kraft in dem Menschen, der bei der Geburt nur der Anlage nach ein Mensch ist, die Menschheit entwickelt. Die Menschheit ist also nicht eine an den Menschen hinangebrachte Beschaffenheit, sondern eine Entwickelung aus den Anlagen heraus, zufolge des in der organischen Natur liegenden genetischen Prinzips. Die Erregung desselben aber ist von äußeren Bedingungen abhängig. — Angelegt ist in jedem Menschen, was aus ihm werden kann, bestimmt die Art dieses Werdens als Naturgesetz; ob aber das Werden, die Entwickelung, wirklich vor sich geht, dieses hängt noch von anderen Dingen ab. Man verdeutliche sich diesen Prozeß durch die Vorstellung eines Pflanzenkeimes! Mit ihm ist gegeben, was aus ihm werden kann, die Art der Pflanze; mit ihm gegeben das Wie im allgemeinen; nicht gegeben das Ob und Wann, nicht das Wie nach bestimmten Modifikationen. Aus einer Eichel kann nur ein Eichbaum werden nach der Natur der Eichel und dem in ihr liegenden Gesetze der Entwickelung der Eiche; auch enthält eine Eichel einen kräftigeren, energischeren Entwickelungstrieb, als eine andere; ob aber wirklich aus der einen oder anderen ein Eichbaum werde, hängt von Sonne, Feuchtigkeit, Boden und anderen äußeren Umständen ab, welche zugleich die Energie der Entwickelung mit bestimmen. Auch liegt nicht der ganze Eichbaum schon mikroskopisch in der Eichel; nur der Keim dazu, aber nur zu einer Eiche. Es ist eine Vorausbestimmung, keine Vorausbildung; eine Prädetermination, keine Präformation.

5. Entwickelung und Bildung können keinem Menschen gegeben oder mitgeteilt werden. Jeder, der ihrer teilhaftig werden will, muß sie sich durch eigene Thätigkeit, eigene Kraft, eigene Anstrengung erwerben. Von außen kann er nur dazu erregt werden. Jedem Einzelnen ist die Erregbarkeit, Empfänglichkeit für Eindrücke, Reize, Impulse anerschaffen.[1]) — Unter Voraussetzung günstiger Erregung entsprechen die Anlagen der Erregung. Die Selbstthätigkeit, das Mittel und zugleich das Produkt der Bildung und die freie Selbstbestimmung, das Ziel derselben, sind daher wohl von der Beschaffenheit und Energie der Anlagen, von dem mit ihnen gegebenen genetischen Prinzip und der Art der Erregung abhängig; aber dennoch unter diesen Bedingungen des Menschen eigenes Werk, nicht ein Geschenk, sondern ein erworbenes, bleibendes, unverlierbares Eigentum, das man nicht hat wie ein äußeres Besitztum, dessen man sich entäußern kann, sondern welches das Wesen und Werk des Geistes selbst ist. — Die Erziehung, welche ein Mensch empfängt, ist vollendet, hat ihren Zweck erreicht, wenn der Mensch so weit gereift ist, daß er die Kraft und den Willen hat, sich selbst sein Leben hindurch fortzubilden, und die Art und Weise, wie er dieses als Individuum zu vollziehen und auf die Gestaltung der Welt einzuwirken hat, erkennt. So ist das Resultat des Lebens des Menschen selbsteigenes Werk. Was er bei anderer Jugenderziehung oder gar mit anderen Anlagen geworden wäre, darüber läßt sich nie ein bestimmtes Urteil fällen. Die Frage gehört daher zu den müßigen. Das aber ist nie müßig, zu überlegen, was man bei den Anlagen, die man einmal hat, und bei der Erziehung, die man einmal bekommen hat, im Leben aus sich zu gestalten und zu leisten vermöge.

Anmerkung 1. Es gab Zeiten, wo man Bildung mitteilen zu können wähnte. Nicht einmal Kenntnisse lassen sich im eigentlichen Sinne des Wortes mitteilen. Man kann sie dem Menschen vorlegen, vorsagen; aber er muß mit Selbstthätigkeit sich ihrer bemächtigen, sie seinem Geiste zu eigen machen. Daß daher von einer Mitteilung von Erkenntnissen, von Gedanken und Ansichten, Grundsätzen, oder gar von Frömmigkeit, Tugend und Willenskraft gar nicht die Rede sein könne, versteht sich von selbst. Was der Mensch sich nicht selbstthätig angeeignet hat, hat er gar nicht; wozu er sich selbst nicht gebildet hat, ist gar nicht in, sondern ganz außer ihm. Alle Kunst der Erziehung und Bildung ist nichts mehr und nichts weniger als Erregungskunst. „Selbst ist der Mann." Beibringen (in geistigem Sinne gebraucht ist es ein ekelhaftes Wort) kann man einem Körper, einem Schlauche etwas; aber dem Geiste kann man nichts beibringen. Er muß es selbstthätig ergreifen und sich aneignen, es verarbeiten. Selbst ist der Mann; aber der Segen, sowohl in der Urbeschaffenheit als in dem Fortgange, kommt von oben. — Ungeheurer Wahn, daß Verdienste, gute Werke, Leistungen eines — einem andern zugerechnet, seinem Geiste oder Wesen einverleibt werden könnten, und daß es ebenso gut sei, als hätte er selbst sie vollbracht!

Anmerkung 2. Aus allem, was bisher über das Wesen der Anlagen (oder der einen menschlichen Anlage in ihrer Einheit) gesagt worden ist, erhellet zugleich, was davon zu halten sei, wenn von angeborenen Anlagen zum Bösen oder Guten geredet wird. Das Gute und Böse (versteht sich: das Sittlich-Gute und Sittlich-Böse) liegt in dem Willen des Menschen; es ist die freie Selbstbestimmung des Willens zu dem einen oder andern. Da keinem Menschen Willensbestimmungen angeboren werden, so kann also in diesem

[1]) Vgl. hierzu Rh. Bl. 6 (1832), S. 306 f.; — 23 (1841), S. 161.

Sinne von Anlagen zum Guten oder Bösen gar nicht die Rede sein. Das Gute und Böse in dem menschlichen Geiste sind wirkliche oder reale Seinszustände, d. h. gewollte Begierden und Entschließungen, eine Anlage kann aber nur als Form gedacht werden. Soll daher die Vorstellung von angeborenen Anlagen zum Bösen oder Guten einen Sinn haben, so kann sie sich nur auf den Gedanken einer überwiegenden Neigung oder eines Hanges der menschlichen Natur zu dem einen oder dem andern, von der ersten Stufe der Entwickelung an, beziehen. Daß sich der Mensch zum Bösen und zum Guten entscheiden könne, und jeder Einzelne in der That, der wesentlichen Richtung des Willens gemäß, auf der einen oder der anderen Seite stehe, ist gewiß. Will man diese Möglichkeit, daß der Mensch in einzelnen Fällen oder seiner Gesamtrichtung nach das Böse wolle, eine angeborene Anlage zum Bösen nennen, so kann man dies einen Augenblick zulassen; man muß aber auch gleich hinzufügen, daß jeder Einzelne in gleichem Sinne mit der Anlage zum Guten geboren sei, wo dann das zweite das erste eigentlich wieder aufhebt, d. h. man kann wegen der Unbestimmtheit des Wesens der Anlage, die noch zu beidem, zu dem Guten wie zum Bösen, entwickelt werden kann, von angeborenen Anlagen zum Guten oder Bösen gar nicht sprechen. Der Streitpunkt bleibt also der, ob der Mensch sich leichter für das Gute oder für das Böse entscheide. Die Erfahrung hat darüber eine Stimme. Sie lehrt, daß sich die einzelnen Menschen inbetreff ihrer Entwickelung bei gleicher Erregung sehr voneinander unterscheiden, weshalb wir einen angeborenen Unterschied der Anlagen in mehreren Individuen annehmen, ohne den Grund dieser Differenz bestimmt nachweisen zu können*). Wenn dem einen Kinde mit Leichtigkeit musikalische Bildung angeeignet werden kann, so ersteigt ein anderes, ungeachtet der vorzüglichsten Erregung, nur eine niedrige Stufe musikalischer Bildung. So verhält es sich mit allen Gegenständen der Bildung; auch mit den Anlagen zum Moralischen. Manches Kind nimmt mit Leichtigkeit eine gute Richtung an, und ein anderes ist unendlich schwer zum Guten zu erziehen. Das böse Beispiel, dessen Eindruck das letztere nicht widerstehen kann, geht spurlos an dem ersteren vorüber. So lehrt es die Erfahrung. Sittlich-gut oder sittlich-böse kommt kein Mensch auf die Welt; er wird das eine oder das andere, da er die Fähigkeit hat, beides zu werden, und der eine wird das eine von jenen beiden leichter als der andere. — Aus einzelnen Erfahrungen läßt sich daher die vorliegende Frage nicht entscheiden. Eine überwiegende Neigung, sich über die Richtung zum Bösen zu entscheiden, behaupten unsere symbolischen Bücher (die Katechismen). Der weise Erzieher wird die ganze Wichtigkeit dieser Ansichten erkennen; sie werden ihn zur gewissenhaftesten Aufmerksamkeit auf alle Erscheinungen in dem Leben der ihm übergebenen Kinder ermuntern und zur treuesten Wachsamkeit über die Richtung, die ihre Bildung in sittlicher Hin-

*) „Wenn auch offenbar allen Menschen mit der Vernunft Anlage zur Sittlichkeit und Religiosität gegeben ist, so ist doch die Frage: ob diese Anlage in verschiedenen Menschen eine dem Grade nach verschiedene sei? — lange noch nicht befriedigend genug beantwortet und für den Erzieher keineswegs eine müßige. Die Erfahrung spricht für die Bejahung. Starke, heftige Gemüter sind immer, selbst wenn sie auf Abwege geraten, sittlicher, d. h. der Freiheit im Handeln mächtiger, als schwache, sanfte; diese hinwiederum häufig gottesfürchtiger als jene. Eine gegenseitige gleichmäßige Durchdringung beider Gesinnungen, so daß keine die andere überwiegt, gehört sicherlich zu den Seltenheiten. Die Tugend wie die Religion weist ihre Helden auf; aber nicht immer sind die Helden der einen auch Helden der anderen gewesen. — Tugendhelden und gründliche Bösewichter besitzen von Natur einerlei Anlage, nämlich gleiche Befähigung zu kräftigem Handeln. Bisher haben meist äußere Umstände darüber entschieden, ob der thatkräftige Geist ein tugendhafter Mann oder ein Bösewicht werden soll. Wie viel bleibt dem Staate noch zu thun übrig, falls er es mit der Erziehung seiner Bürger ernstlich meint!“

(Sause, die Lehre von der öffentlichen Erziehung. Halle 1841, § 332.)

sicht nimmt, veranlassen. Ängstlichkeit oder gar Mißtrauen gegen die Kindesnatur und die Natur überhaupt führen aber nirgends zum Guten, also auch nicht inbetreff der sittlichen Erziehung, und Eingenommenheit und Befangenheit inbetreff der Natur der Einzelnen schließen dem Erzieher das Auge für vorurteilsfreie Beobachtung der Erscheinungen. Vorsicht aber und Gewissenhaftigkeit, Bewahrung und Behütung der Kinder sind Eigenschaften jedes wahren Erziehers. Jedes Kind kann gut, jedes Kind kann böse werden *). Es giebt kein Mittel, durch welches ein Mensch das eine oder das andere mit Notwendigkeit werden müßte. Sonst wäre der Mensch nicht frei, sondern ein Knecht äußerer Notwendigkeit, und von Verschuldung, Selbstanklage und Gewissensvorwürfen könnte dann nicht die Rede sein. In der Regel kommt es auf die Einwirkung, mit einem Worte, auf die Erziehung des einzelnen Kindes an, welche es entscheidet, ob es überwiegend die Richtung zum Guten oder zum Gegenteil nimmt. Immer bleibt die Möglichkeit für das ganze Leben, daß der Mensch die ursprüngliche Richtung ändere, weil er frei ist. Darum ist das Gute nie etwas Abgeschlossenes oder Fertiges, sondern es wird fort und fort in dem lebendigen Geiste des Menschen, so daß man auf keiner Station des Lebens sagen kann, nun sei das Ziel der Vollkommenheit erreicht. Das Sittlich-Gute ist eine fort und fort werdende Größe; wo sie nicht fort und fort wächst, da nimmt sie ab und hört endlich ganz auf zu sein. Man kann daher im strengen Sinne von keinem sagen, daß er gut sei, sondern daß er gut werde, sich bestrebe, gut zu sein.

Das lautere Selbstbewußtsein über unseren sittlichen Zustand, und die Beobachtung der Art und Weise, wie das Gute und Böse in uns wird, stimmen mit diesen Ansichten überein. Die Tugend ist das Resultat des freien Entschlusses, der freien Selbstbestimmung für die Antriebe der praktischen Vernunft im Kampfe mit den sinnlichen Antrieben. Der freie Wille oder die Willkür steht zwischen diesen Antrieben verschiedener Art und verschiedenen Ursprungs. In den Antrieben liegt weder das Böse noch das Gute, sondern durch den freien Entschluß für das von der Vernunft Verworfene entsteht das Böse. Das Gute ist dagegen der Sieg der Vernunft über die Sinnlichkeit, die das Vergängliche, im Augenblick der Gegenwart den Sinnen Schmeichelnde dem Ewigen, Absoluten überzuordnen versucht. Wir wissen darum, daß das Gute uns ohne Wachsamkeit auf uns selbst, ohne Kampf und Selbstüberwindung nicht möglich ist, und daß wir leicht straucheln und fallen; daß dem Menschen das Thun des Bösen leicht wird, ist darum nicht zu bezweifeln, weil es aus der Sinnlichkeit stammt, und daß die Tugend schwer zu erringen, ist darum gewiß, weil sie nur durch Kampf entsteht. Diese Wahrheit, welche die heilige Schrift ausspricht, wird überall von der lauteren Selbstbeobachtung bestätigt. Das Streben nach dem Reinen, Guten, Wahren &c. wird von der Vernunft als das Ziel alles wahren Strebens hingestellt. Nicht durch das sinnliche

*) „Und zum Beweise, daß dies (die moralische oder die Temperamentsähnlichkeit der Kinder mit Vater oder Mutter) nicht von Erziehung und Umständen herrühre, dient gerade das, daß Geschwister von gleichen Umständen und gleicher Erziehung ganz verschiedenen Charakters sind. Und der größte Erziehungskünstler giebt durch seine Bemühungen gerade zu: die moralischen Eigenschaften seien ganz verschieden, bei jedem Kinde verschieden.

Die eine ursprüngliche Anlage ist besser, die andere schlechter, die eine unter denselben vorhandenen Umständen verbesserlicher und lenksamer, die andere härter, unbiegsamer, unverbesserlicher. Von Schuld oder Unschuld des Kindes hierbei ist ja gar nicht einmal die Frage. Es behauptet ja kein vernünftiger Mensch, daß ein Kind bei der schlimmsten Disposition die mindeste moralische Schuld deshalb auf sich habe. Der Mensch kommt weder moralisch-gut, noch moralisch-böse auf die Welt, ungeachtet keiner ist, der nicht gut werden kann."

(Lavaters ausgewählte Schriften, herausgegeben von Orelli &c. Zürich 1841, dritter Teil, S. 72.)

Leben, sondern durch das Ringen nach der Tugend fühlt der Geist Selbstbefriedigung und Selbstzufriedenheit, ein sicherer Beweis, daß nur die Tugend mit der Natur des Geistes übereinstimmt. Im tiefsten, innersten Grunde will daher der sich selbst verstehende Geist auch nur das Gute. Nur in ihm findet er Befriedigung, Ruhe, Seligkeit. „Es wäre unbiblisch und unchristlich zugleich" (sagt Weiß in seinen trefflichen „Erfahrungen und Ratschlägen 2c., zweiter Band", Seite 76), „behaupten zu wollen, daß der Mensch von Natur d. h. so, wie Gott ihn seit dem ersten Sohne des ersten Elternpaares schafft und geboren werden läßt, nicht nur unfähig zum Guten, sondern sogar, falls ihm ja eine gewisse Fähigkeit dazu bedingungsweise zugestanden werden müßte, ungeneigt zum Guten von Natur sei, dafern ihm dasselbe nur anschaulich geworden als das, was es ist, nämlich als der Gegenstand der „ersten Liebe" in ihm und das Wahrzeichen seiner göttlichen Abkunft." —

Es sei mir vergönnt, diesen Bemerkungen über einen alten Streit die Ansicht von Blasche, diesem geistvollen, pädagogisch-philosophischen Schriftsteller, beizufügen: „Der Streit zwischen dem Rationalismus und Supranaturalismus erstreckt sich auch auf die Erziehung, und dieser Gegensatz hat unter den Erziehern zwei Parteien begründet, die sich beide als Extreme erweisen. Die rationalistische Partei hegt die Meinung, der Mensch sei ursprünglich gut, also dürfe die Erziehung hauptsächlich negativ sein. Die supranaturalistische Partei behauptet ursprüngliche Verderbtheit oder absolute Unfähigkeit der menschlichen Natur zum Guten, aus eigener Kraft, woraus sie denn die Notwendigkeit eines übernatürlichen göttlichen Einflusses bei der Erziehung folgert, welche letztere sie daher ebenfalls, nur in ganz anderem Sinne, für negativ erklärt. Sie ist nämlich dem Strafsystem ergeben, als einer Anstalt zur Ertötung der bösen Natur, d. h. zur Unterdrückung der Sinnlichkeit, damit die Wohnung für den Geist gehörig vorbereitet, gleichsam ausgekehrt werde, oder die Gnade zur Einwirkung Raum gewinne. Beide sind Extreme, d. h. nicht absolute Irrtümer, sondern jedes Extrem enthält eine Wahrheit; nur wird dieselbe einseitig aufgefaßt. Die rationalistischen Erzieher werden recht haben, wenn die Meinung die ist, daß in der Natur des Menschen kein Absolut-Böses sein könne, was aber die Annahme zum Relativ-Bösen im Menschen nicht ausschließt. Wenn die Notwendigkeit anerkannt wird, durch pädagogische Vorsicht böse Eindrücke (Beispiele) vom Zöglinge abzuhalten, damit seine moralische Natur sich rein erhalte, und zum Guten entwickele, wird damit nicht zugleich die Empfänglichkeit für das Böse im Zögling zugegeben? Was ist solche Empfänglichkeit anderes, als die Anlage zum Bösen oder die Möglichkeit, sich nach der bösen Seite hin zu entwickeln? Für diese Möglichkeit spricht die Wirklichkeit; also muß die Anlage zum Bösen in der menschlichen Natur liegen. Ohne dieselbe ist die Erscheinung des Bösen schlechthin unbegreiflich.

„Ebenso muß man der Ansicht der Supranaturalisten beistimmen, wenn sie ihre Ansicht dahin beschränken, daß den Menschen eine Neigung zum Bösen angeboren sei und daß sich diese Neigung in der frühesten Jugend mit Übergewicht äußert; ja man müßte ihnen sogar zugeben, daß die menschliche Natur für sich, ohne höhere Einwirkung (in der menschlichen Gesellschaft) zu göttlicher Bildung unfähig sei. Aber als Extrem hingestellt, stimmt diese Meinung mit der Erfahrung ebenfalls nicht überein. Wäre die menschliche Natur von Grund aus böse, so müßten Kinder, welche noch ganz Natur sind, nichts als Böses offenbaren. Es muß also in den Kindern auch ein guter Naturtrieb, ein höherer menschlicher (menschlich-göttlicher) Instinkt wirksam sein, da hier nicht an übernatürliche Einwirkung der göttlichen Gnade im Sinne des Supranaturalismus zu denken ist. Denn erst muß sich die menschliche Natur, als solche, entwickelt haben und zur Selbsterkenntnis gelangt sein, wenn eine Wiedergeburt zum Göttlichen in diesem Sinne möglich sein soll. Und wie könnte die Erziehung an eine durchaus böse Natur die Forderung machen, daß sie Gutes üben soll? — — Aller Entwickelung liegt eine Anlage zu Grunde, und die Entwicke-

lung ist nichts anderes, als die Entfaltung der Anlage, wodurch sie zu einem mannigfaltig gegliederten Ganzen wird. Die Anlage ist kein Mannigfaltiges, sie muß als Einheit betrachtet werden, die aber die Möglichkeit der Entwickelung zu einer Mannigfaltigkeit in sich enthält. — Nur in der Gemeinschaft kann der Mensch seine Bildung erhalten und seine volle Bestimmung erreichen. Im Menschen schlummert der Geist des höheren Ganzen, zu welchem er gehört, oder dieses macht die höhere Seite seiner Anlage aus. Wird diese Anlage durch Erziehung bethätigt, so erwacht im Menschen der Geist der Liebe, der Geist Gottes, wodurch er nicht mit Widerstreben, sondern aus höherem Willen, mit Lust und Freiheit, für das Wohl oder Gedeihen seines höheren Ganzen und aller Glieder desselben thätig ist.

„Überall entwickelt sich in der Natur das Niedere früher als das Höhere. So auch im Menschen. Kinder sind natürliche Egoisten. Dieser Egoismus gehört wesentlich zur Natur des Kindes. Aber in ihm offenbart sich schon das Vermögen zur höheren Freiheit."

Dieser Egoismus ist also gut, weil natürlich. Vermöge desselben sorgt jedes Kind zunächst für sich, es fühlt nur seinen Hunger und Durst, seine Bedürfnisse. Wie unnatürlich wäre es, wenn ein Kind für das andere sorgen sollte? Man sollte daher diese Eigenschaft nicht Egoismus nennen. An sie schließt sich auch leicht das Mitgefühl mit andern und andere schöne Eigenschaften an, nur bei dem einen leichter als bei dem anderen. — Die allgemeine Erfahrung lehrt außerdem an allen Orten und zu allen Zeiten dieses: Je tüchtiger der Lehrer an Gesinnung, Charakter und Handlungsweise sich zeigt, desto mehr wird er von den Kindern geachtet. Ich frage den Unbefangenen: Was für ein Zeugnis über die Kindesnatur legt diese Erfahrung ab? —

Hierauf wollen wir noch einige Ansichten oder Ergüsse des Gemüts von dem erlauchten und erleuchteten schwedischen Bischof*) Tegnèr (siehe dessen sechs Schulreden, aus dem Schwedischen von Mohnike übersetzt, Stralsund, bei Löffler, 1833. 15 Sgr.) mitteilen: „Warum sollten wir die Jugend nicht lieben? Es giebt viel Schönes unter dem blauen Himmel; aber ich kenne nichts Schöneres, Reineres, Trostvolleres, was man sehen kann, als ein wohlgeartetes Kind oder einen unverdorbenen Jüngling. Betrachten Sie nur dort die kleinen, die wandernden Blumenaugen, die unbeflügelten Paradiesvögel! Da ist keine Wolke auf ihrer Stirne, sondern ein Wiederschein, der von Gottes Ebenbild zurückgeblieben ist, ein Abendrot vom Paradiese. Wie warm ist es nicht dort, wie lebhaft ist nicht ihr Gefühl für Recht und Unrecht, wie tapfer widersetzt sich nicht das junge Gemüt der Gewalt und dem Drucke, wen es auch treffen mag! Willst du ein billiges Urteil hören, sagten die Alten, so laß ein Kind urteilen! O, du heilige Unschuld, wie viel besser, reicher, vornehmer bist du, als wir! — Warum sollten wir die Kleinen nicht lieben? Kommen sie nicht jedem menschlichen Wesen mit Vertrauen und Freundlichkeit entgegen, und begehren nichts Besseres, als daß sie nur nicht zurückgestoßen werden! Die Furcht und der Haß müssen gepflanzt werden, aber die Liebe wächst wild in ihren Herzen."

Ob alle Leser mit dem letzten Ausspruche zufrieden sein werden?

Es ist im Grunde die Rede von dem Zustande, in welchem die Menschenkinder geboren werden. Das kirchliche Dogma bezeichnet ihn als angeborenes Verderben, „Erbsünde" genannt. Die Leser wissen, daß diese Lehre zu den

*) Weil sie von einem Bischofe herrühren, thun sie einem um so wohler. Denn die meisten Religionslehrer haben immer nur den gesunkenen, heruntergekommenen, verkommenen Menschen vor Augen, krankhafte Zustände, verdorbene Exemplare, Verwesungen, aus denen sich natürlich das wahre Wesen nicht erkennen läßt. Die Gesundheit ist aber der Normalzustand des Körpers und der Seele, nicht die Krankheit. — Angelernte Sündenbekenntnisse in dem Munde der Kinder sind daher wahrhaft horribel 2c.

theologischen Streitfragen gehört. Dem einen ist sie untrügliche Fundamentallehre, dem andern Irrtum und Wahn und darum ein rechter Stein des Anstoßes. Wir würden hier nicht von dieser Lehre handeln, wenn sie nicht vom entschiedensten Einfluß auf die Pädagogik und alles pädagogische Wirken wäre. Sie ist es, an der sich die Wege scheiden.

Mit ihr hängt die Frage nach der Selbständigkeit und Abhängigkeit der Pädagogik zusammen. Ist sie eine selbständige Wissenschaft, oder muß sie, jetzt und für immer, die obersten Prinzipien aus der Theologie entlehnen? Ist die *kirchliche* Theologie (von Theologen*) wird die Behauptung bestritten, daß die Lehre von der Erbsünde, wie sie in den symbolischen Büchern vorkommt, eine *biblische***) sei) gesetzgebend für die Pädagogik? Diese Frage gehört auch noch zu den bestrittenen. Die Bedeutsamkeit derselben zu begreifen, braucht man nur an den Fall zu denken, daß die Pädagogik ein jenem kirchlichen Dogma widersprechendes Resultat herausbrächte; wem ist dann zu folgen? Aber die Mehrzahl der kirchlichen Theologen behauptet eben, daß die Erfahrung, die erste Quelle des pädagogischen Wissens, die Lehre der Kirche bestätige. Denn woher sonst die bei allen Kindern hervortretenden Erscheinungen des *Ungehorsams*, *Eigenwillens* u. s. w. gleich im Beginn, vor aller Erziehung? Eine natürliche, notwendige Folge der Erbsünde; allgemeine Folgen weisen zurück auf eine allgemeine Ursache. Folglich u. s. w.

Die Richtigkeit des letzten Satzes soll nicht geleugnet werden. Ob aber der Ungehorsam, die Eigenwilligkeit ꝛc. der Kinder notwendig die Annahme der Verdorbenheit der menschlichen Natur verlange, das verdient doch näher untersucht zu werden.

---

*) Statt vieler zu Gebote stehenden Beispiele weise ich nur auf *eines* hin, einen Mann, dem niemand eine Stelle unter den ersten der heutigen Theologen streitig macht: *David Schulz*. Vergleiche dessen Schrift: „Über das Wesen und Treiben der evangelischen Kirchenzeitung. Breslau, 1839", den ganzen vierten Abschnitt! — Käme es hier darauf an, die Verschiedenheiten in der Auffassung jener Lehre aufzustellen, so würden an das letzte Ende die Ansichten *Webers* in Bremen und *Voß's* (des Sohnes und Biographen von *Joh. Heinrich Voß* zu stehen kommen.. Jener nennt (in *Magers* Revue 1843) das Dogma von der Erbsünde eine „Pfaffenlüge"; dieser setzt an die Stelle der Erbsünde die *Erbtugend*. Der angezogene (extreme) Passus von *Weber* ist dieser: „Der Mensch ist von Haus aus weder dumm noch schlecht, sondern lediglich faul und schwach. Daß Theologen uns die Pädagogik gemacht und in sie, wie in Geschichte und Politik, ihre *Pfaffenlüge von der Erbsünde* geschmuggelt haben, ist noch jetzt allein, was die Jugend und ihre Bildner aneinander zu büßen verurteilt sind. Ich will damit nicht in das Zeter der Zeit über die Theologen auch meinerseits einstimmen, noch spreche ich aus philologischem Dünkel; es war sehr einfach, daß es, wenigstens nach unserer Art zu reden, Theologen sein mußten, welche über Natur und Wesen des Menschen die ersten Reflexionen anstellten, und sie machten sich den Menschen oder stellten sich ihn vor, wie er für die Zwecke ihres Handwerks am besten zu brauchen war. Sie wollten ja nicht Erzieher, sondern Regenten der Menschheit sein, und wären sehr große Thoren gewesen, wenn sie die Pädagogik, so lange nicht in dieser selbst ein weltüberwindender Reformater aufstand, mit *ihrem* Willen aus ihrer Gewalt emanzipiert hätten. Es war der Kampf der Pädagogik mit der Theologie, welchem Christus zum Opfer fiel: die beseligende Gewißheit, daß es *nur* die Liebe ist, durch deren freies Ergreifen die Menschheit sich zu Gott erhebt, und *sonst nichts*, unterlag dem eisernen Prinzip der Dogmenherrschaft, welche sich zwischen Gott und Menschheit als Vermittler, als Minister, als Camarilla einschiebt und unrettbar entbehrlich wird, sobald der Mensch durch die Kraft seiner eigenen Natur und nicht mehr durch einen Gnadenakt dieser Camarilla *zum Vater kommt*" ꝛc.

(Direktor *Weber* in Magers Revue, 1843, Juliheft, Seite 1.)

**) „Daß sie (die Jugend) von Natur zum Bösen als Bösen geneigt und für alles Gute, alle Sittlichkeit unempfänglich sei, ist gegen die Schrift (z. B.

Mehreres ist vorerst darüber zu bemerken.

Erstens kann die Annahme der Erbsünde, um daraus den Ungehorsam rc. der Kinder zu erklären, nicht auf den Namen einer Erklärung der Erscheinung Anspruch machen. Erklären heißt: eine Thatsache aus ihrer natürlichen Ursache ableiten, sie aus derselben begreifen. Die Position der Erbsünde löset den Knoten nicht auf, sondern zerhaut ihn. Sie leitet natürliche Erscheinungen aus unbegriffener, unbegreiflicher, übernatürlicher Annahme ab.

Zweitens pflegen die Verteidiger des kirchlichen Dogma die Erscheinungen des Ungehorsams rc. der Kinder zu übertreiben. Sie sehen Verirrungen und Abweichungen von erwünschtem Verhalten, wo andere nur Äußerungen kräftiger Natur sehen. Außerdem verallgemeinern sie einzelne Erscheinungen und machen sie zur Regel. Es giebt sehr unbändige Kinder, aber auch sehr gutmütige und lenksame. So groß die Verschiedenheit der Anlagen inbetreff der Intelligenz ist, so verschieden sind die Anlagen und Neigungen zur Folgsamkeit und Unfolgsamkeit. Das eine Kind ist zum gemütlichen, sinnigen, inneren, religiösen Leben viel schwerer zu erziehen, als das andere. Nimmt man dieses zusammen, so gewinnt die Frage nach der Naturbeschaffenheit der Kinder schon eine andere Gestalt. Aber die Frage bleibt.

Läßt sich die Erscheinungsweise der Kinder natürlich erklären? Liegen die Erklärungsgründe in der Natur der Kinder selbst? Sind sie so, wie sie sein müssen, wenn sie rein als Naturprodukte betrachtet werden?

Wäre letzteres, so bedarf es nicht nur nicht der Annahme einer übernatürlichen Ursache, sondern eine solche Annahme wäre entschieden ein Überfluß, ein Fehler.

Das neugeborene Kind ist ein sinnliches Wesen, d. h. es hat, gleich dem jungen Tiere, sinnlich-natürliche Triebe und Begierden. Es will sich bewegen und nähren, naturgemäß existieren. Dieses will es, weil es nicht anders kann. Verschiedene Kinder wollen solches mit verschiedener Energie. Je kräftiger die Naturanlage, desto thätiger der Trieb nach freier Entwickelung. Diese natürliche Entwickelung erfährt vielfache Hemmungen: Unkunde der Eltern (der Mutter), falsche Meinungen von der Natur der Kinder und der Kindererziehung, Mangel an Mitteln, beschränkte Lage, soziale Verhältnisse. Das Kind will freie Entwickelung, will — seinen Willen. Oder soll es den Willen anderer wollen? Kennt es ihn, begreift es ihn, sieht es die Notwendigkeit der Beschränkung ein, wie sie ihm durch den Willen und die Notwendigkeit der Lage der Eltern entgegentritt? Unmöglich. Es macht seinen Willen, seine Naturtriebe nach freier Thätigkeit geltend, muß sie geltend machen. Es geschieht nach Verschiedenheit der ihm angeborenen sinnlichen Energie. Die Erscheinungen des (sogenannten) Ungehorsams und Eigenwillens sind proportional der Größe der Hemmungen und der Naturkraft des einzelnen Kindes. Ein Kind, dessen Natur gegen irgend welche Hemmnisse nicht kräftig reagiert, ist ein schwächliches, zu geringen Hoffnungen berechtigendes Wesen. Je edler das Wild, desto unbändiger geberdet es sich in einem Käfig. Die sozialen Verhältnisse sind nicht nur, mit dem Triebe des Kindes nach der freiesten Entwickelung verglichen, einem Kerker vergleichbar, sondern die rohe (oder, damit niemand etwas

---

Matth. 9, 13 und Mark. 10, 13 rc.) und gegen alle Erfahrung. Die Kinder nehmen vielmehr den Unterricht über Gott und seine Gebote gern und gläubig an. Auch entwickelt sich in den Kindern früh ein reges Gefühl fürs Recht, daher sie nichts mehr erbittert, als wenn Lehrer und Erzieher ihnen unrecht thun. Endlich ist bekannt, mit welcher Liebe selbst unter wilden Völkern Kinder an Geschwistern, Eltern und Erziehern hangen, und wie stark überhaupt unter allen nicht-christlichen Völkern die Liebe zur Familie, zum Volke und zum Vaterlande ist, und daß sie also von Natur nicht geneigt sind zum Haß gegen Gott und den Nächsten."

(Bretschneider, Die Unzulässigkeit des Symbolzwanges in der evangelischen Kirche, Leipzig 1841, Seite 105.)

Schlimmes dabei denke, die natürliche) Natur verlangt zu ihrer Kultur Regelung, Leitung, Gewöhnung, kurz Erziehung zu geselliger und humaner Bildung. — Wir brechen ab, den Leser seinem Nachdenken überlassend, ob in solcher Weise die Erscheinungsweise der Menschenkinder natürlich erklärbar sei, oder nicht. Es hilft nichts, wenn man dem Erzieher vordenkt. Nur Selbstdenken hilft hier, vorurteilsfreies Denken.

Die Wichtigkeit der Entscheidung dieser alten Frage springt jedem in die Augen. Wer der kirchlichen Lehre anhängt, wird, wenn er konsequent ist, ganz anders erziehen, als der selbständige Pädagoge. Jener sieht in der Kindesnatur eine bösartige, giftige Wurzel, die er auszurotten suchen wird, (diese Möglichkeit wird schon dem Denkenden schwer begreiflich werden); dieser denkt nur auf naturgemäße Entfaltung der natürlichen Anlagen und Kräfte, auf Hineinwachsen in die Kulturverhältnisse, je nach Verschiedenheit des Ortes und der Zeit, der Nation und des Standes u. s. w. Kurz, die Verschiedenheit der Ansicht von der menschlichen Natur ist von dem entschiedensten Einfluß auf alle wichtigen Verhältnisse der Erziehung, auf Unterricht, Disziplin, Methode u. s. w.

Das endlich dürfte dem von den vorgetragenen Meinungen abweichenden Leser noch vorzuhalten sein, daß nichts schiefer und ungerechter wäre, als wenn er jene aus einer vorhandenen Neigung zur Paradoxie oder zur Abweichung von kirchlicher Rechtgläubigkeit ableiten wollte. Dieselben drängen sich jedem denkenden Pädagogen teils als Ergebnisse unleugbarer Erfahrung, teils als Resultate der Geschichte der hierher gehörigen Wissenschaften auf, haben daher einige Berechtigung zu ihrer Existenz. Man kann sie zu widerlegen versuchen oder selbst wirklich widerlegen; nur hüte man sich vor der Ungerechtigkeit, sie zu schmähen! Unser Leben fiel in die Zeit des Kampfes um Gegensätze; erst die Nachwelt wird sich ihrer vollständig befriedigenden Lösung erfreuen. Wer ein Auge dafür hat, wohin die ganze Richtung der Zeit tendiert, weiß nicht nur, sondern er fühlt es, daß die alte Orthodoxie gebrochen ist. —

Von der Ansicht eines Staatsmannes über den Menschen, wie er ist, ein paar Worte (Guizot, Über die Demokratie in Frankreich, Berlin 1849, Seite 12 und 79):

„Steige nur jeder in sein Inneres herab und beobachte sich genau: hat er nur Augen aufzumerken und den Willen zu sehen, so wird er tief beunruhigt werden von dem fortwährenden Streit, den in seiner Brust die guten und schlechten Neigungen, die Vernunft und der Eigensinn, die Pflicht und die Leidenschaft, das Gute und das Böse, um sie mit ihrem Namen zu nennen, führen. Man betrachtet mit Besorgnis die Bewegungen, die äußeren Wechselverhältnisse des menschlichen Lebens, wie erst dann, wenn man den Bewegungen den inneren Schwankungen der menschlichen Seele folgt? Da muß man sehen, wie viele Gefahren, Hinterlisten, Feinde, Kämpfe, Siege und Niederlagen in einem Tage, in einer Stunde sich begegnen können! — Ich sage dieses nicht, um den Menschen zu entmutigen, noch um seine Freiheit herabzusetzen. Er ist dazu berufen, in diesem Kampfe des Lebens zu siegen, und seiner Freiheit gehört die Ehre des Sieges. Aber unmöglich ist der Sieg für ihn und seine Niederlage ist sicher, wenn er nicht eine richtige Vorstellung und ein tiefes Gefühl seiner Gefahren, seiner Schwächen und der Hülfe hat, der er bedarf. — Es gehört eine gänzliche Unkenntnis der menschlichen Natur und ihrer Beschaffenheit dazu, um zu glauben, daß, sich selbst überlassen, die menschliche Freiheit zum Guten gelangt und dazu genüge. Es ist der Irrtum des Stolzes, ein Irrtum, der mit demselben Schlage die sittliche und die politische Ordnung, die innere Regierung des Menschen und die allgemeine Regierung der Gesellschaft entnervt."

„„Wenn der Mensch sich rühmt", sagt Pascal, „setze ich ihn herab; wenn er sich herabsetzt, rühme ich ihn."" Bewundernswerte Worte, die man unaufhörlich wiederholen und anwenden müßte. Gewiß verdient der Mensch, daß man ihn achtet und liebt, vieles von ihm hofft und nach vielem für ihn

strebt. Zu denen, welche die Größe seiner Natur und seiner Bestimmung verkennen würden, spräche ich mit Pascal: Wenn der Mensch sich herabsetzt, rühme ich ihn. Aber denen, welche dem Menschen schmeicheln, die sich alle Dinge von ihm versprechen und ihm selbst dann auch wieder alle Dinge versprechen, diesen, die, vom Hochmut getrieben, den Menschen zum Hochmut treiben, ihn die Schwächen seiner Natur, die höchsten Gesetze, an die er gebunden ist, und die Stütze, die er nicht entbehren kann, vergessen lassen, wie sie selbst sie vergessen haben, ihnen sage ich mit Pascal: Wenn der Mensch sich rühmt, setze ich ihn herab." —

6. Jede geistige Entwickelung beginnt mit einem kleinsten Anfang, einem Punkte, geht von einem Minimum aus, das in der Idee fast = Null zu setzen ist, und dehnt sich aus zu einem denkbaren Maximum, welches inbetreff der ganzen Menschheit als endliche Grenze der menschlichen Entwickelung überhaupt gedacht werden muß. Außer diesem allgemeinen Maximum giebt es für jeden einzelnen Menschen ein Höchstes der Bildung, ein individuelles Maximum, das möglicherweise, unter Voraussetzung der vollkommensten Übereinstimmung der Erregung mit den Anlagen, erreicht werden kann, aber unterhalb des allgemeinen Maximums der Menschheit liegt. — Es giebt einen allgemeinen Horizont der Menschheit. Der Horizont des einzelnen Menschen ist unendlich kleiner, als der der ganzen Menschheit. Der allgemeine ist das Produkt der Entwickelung der ganzen Gattung. Der einzelne Mensch kann zur Erweiterung desselben beitragen, und die ausgezeichneten unseres Geschlechts thun es. Wie weit sich diese Erweiterung erstrecken könne, läßt sich zum voraus nicht angeben. Aber er ist von endlichem Umfange, weil die Kraft des Menschen und der ganzen Menschheit nur eine endliche ist.

Anmerkung. In jedem Kinde findet sich die allgemeine menschliche Anlage vor. Insoweit sind alle einander gleich, und alle haben in dieser Beziehung dieselbe Bestimmung: das Ziel oder Ideal der Menschheit — wenn es auch weder von einem Einzelnen noch von der ganzen Menschheit jemals vollkommen erreicht wird. Neben dieser Gleichheit in Anlage und Bestimmung existiert eine ursprüngliche Verschiedenheit in den einzelnen Menschen, eine unendliche Mannigfaltigkeit in der Einheit und Gleichheit. Das Eine und Gleiche erscheint bei der Entwickelung in dem Verschiedenen, Individuellen. Jeder ist daher allen, dem Ganzen, sowohl inbetreff der Anlage und der Bestimmung, als inbetreff des allgemeinen Gesetzes der Entwickelung gleich; nur giebt es innerhalb dieser Grenzen unzählige Verschiedenheiten nach Art und Grad der Entwickelung und Bildung. Neugeborene Kinder und wenig entwickelte rohe Völker (z. B. die Kalmucken) sehen einander sehr ähnlich. Mit der Entwickelung tritt die Verschiedenheit, die Individualität, hervor. Je mehr sich in den einzelnen Individualitäten das Allgemeine, die Menschheit, entwickelt, desto mehr bildet sich in ihnen das Eine und Gleiche aus, so daß alle, am Ziele der Bildung, einander wieder möglichst gleich erscheinen. Von der Gleichheit der allgemeinen Anlage aus kommen also durch die Gleichheit des Entwickelungsganges hindurch endlich alle, welche zu wahrer Bildung gelangen, an demselben Ziele an, neben und mit der einem jeden eigenen Individualität. Der vollendete Mensch verbindet daher in sich die allgemeine Humanität mit der ausgeprägtesten Eigentümlichkeit. In jener Beziehung ist jeder dem anderen, der mit ihm auf derselben Stufe steht, in dieser Beziehung ist jeder nur sich selbst gleich. Alle wahre Erziehung strebt daher zwar mit den Zöglingen demselben Ziele entgegen, achtet und schätzt aber zugleich die Eigentümlichkeit eines jeden. Jeder hat im Leben eine eigentümliche Aufgabe zu lösen.

„Keiner sei gleich dem andern, nur gleich sei jeder dem Höchsten!
Wie das zu machen? Es sei jeder vollendet in sich."

(Schiller.)

7. Der Entwickelungsgang oder Entwickelungsprozeß der einzelnen Anlage und aller Anlagen von dem Anfangspunkte bis zum Endpunkte oder in der Richtung zu dem Endpunkte geschieht stetig*), lückenlos, ohne Unterbrechung, alle Mittelstufen durchschreitend, wenn sie auch nicht immer angegeben werden können. Eine sprungweise Entwickelung oder Überspringungen sind undenkbar. Denn der Geist ist nicht eine räumlich-ausgedehnte (extensive), sondern eine innere (intensive) Größe. Man kann in ihm nicht einen Umfang, sondern nur den Grad der Thätigkeit angeben. Darum gilt für die Entwickelung des Geistes das Gesetz der Stetigkeit. Alle Gradveränderung eines organischen Wesens muß notwendig ohne Sprung in lückenlosem Fortschritt, in gradweisen Übergängen, mit Durchschreitung aller zwischen den Endpunkten liegenden Grade und Zwischenstufen geschehen. Dieses ist das auf die Entwickelung der innern Natur anwendbare mathematische Naturgesetz.

Anmerkung. So wenig sich auch etwas Haltbares gegen dieses (a priorische) Gesetz wird aufstellen lassen, so läßt sich doch aus ihm keine Regel entwickeln, um aus ihr den jedesmaligen Grad der inneren Thätigkeit zu erkennen. Innere oder intensive Größen sind unmeßbar, weil sich kein festes Grundmaß für sie finden läßt; ihre Ausmessung geschieht nur vergleichungsweise, mit extensiven Größen. So messen wir z. B. die Grade der Kraft nach der Zeit und dem Raume, d. h. nach der Geschwindigkeit der durch sie bewegten Körper, die Töne nach der Zahl der Schwingungen der Saiten, die Grade der Wärme durch Ausdehnung der Körper durch sie 2c. Aber eine vollständig genügende Messung der intensiven Kräfte ist dieses nicht. Es fehlt der feste Punkt, von dem wir ausgehen könnten, und der Grad der Kraft jedes Vermögens ist stetig veränderlich. Sogar die größere oder geringere Klarheit der Vorstellungen läßt sich nicht messen. Denn sie hängt von der Lebendigkeit der Auffassung der Vorstellungen durch den inneren Sinn ab, diese aber wieder von zwei Faktoren: von der Stärke der Empfänglichkeit oder Reizbarkeit und von der Stärke des Reizes oder Impulses selbst. Aber dessen ungeachtet ist die Aufstellung des Gesetzes der Stetigkeit in der Entwickelung der Anlagen nicht ohne Nutzen, wenn nicht in positiver, so doch in negativer Hinsicht, d. h. darin, daß wir bei der Bildung wirkliche Sprünge und Lücken vermeiden.

8. Die Entwickelung der Anlagen des Menschen geschieht in der Zeit, nacheinander. Nicht alle Anlagen entwickeln sich zu gleicher Zeit in gleich energischer Weise. Einige setzen die Entwickelung der anderen voraus. Wir nennen jene die höheren, diese die niederen Anlagen. Die Bildung des Verstandes und der Vernunft setzt z. B. einen Grad der Entwickelung des Anschauungsvermögens, der Einbildungskraft, des Gedächtnisses 2c. voraus. Zwar ist der menschliche Geist, ungeachtet der Mannigfaltigkeit der Anlagen, eine feste, geschlossene Einheit, so daß wir, streng genommen, nur von der Entwickelung der einen menschlichen Anlage nach verschiedenen Richtungen sprechen können, also jede Erregung oder Entwickelung nach einer Seite oder einer dieser Richtungen dem ganzen Geiste zugute kommen muß; aber des besseren Verständnisses wegen sprechen wir von verschiedenen Anlagen, worunter denn nichts anderes zu verstehen ist, als die Entwickelung des einheitlichen Geistes nach verschiedenen Richtungen. Die

*) Natura non agit per saltum. (Baco.) — Tout s'opère dans la nature par voie de développement par un progrès continue, gradué, et cette loi est sans exception. (Lamennais.)

Entfaltung in den höheren Richtungen oder der höheren Anlagen setzt die Entfaltung in den niederen Richtungen oder der niederen Anlagen voraus. Alles im Geiste steht aber, nach der Natur eines organischen Wesens miteinander in Wechselwirkung. Die Anregung einer höheren Anlage wirkt jedoch entschiedener und energischer auch auf die niederen, als umgekehrt. So ist z. B. die Thätigkeit des Verstandes und der Vernunft nicht ohne Bethätigung des Gedächtnisses oder der Einbildungskraft oder einer anderen niederen Geisteskraft. Darum ist zwar die Belebung der niederen Anlagen das Erste und Notwendigste, die Ausbildung der höheren aber das Wichtigste, das Ziel.

9. Je früher die Anlagen geweckt werden, desto leichter, je später, desto schwerer werden sie zu Kräften. Jede einzelne läßt sich um so schwerer wecken, je länger und stärker, bei eigenem Schlummer, die übrigen geübt worden sind.

Das letztere folgt daraus, daß die Geistes- oder Lebenskraft nur eine ist und eine bestimmte, endliche Größe hat. Je mehr dieselbe gewöhnt worden, sich in einer bestimmten Richtung zu bewegen, desto schwerer ist sie in eine andere Richtung hinüberzulenken.

Der erste Satz ist für sich klar. Doch muß er, soll er nicht zu Irrungen und Mißgriffen verleiten, mit dem in Nr. 8 Dargestellten zusammen gehalten werden. Die wahre Erziehung strebt naturgemäße Entfaltung, nicht Frühreife an. Wird eine Anlage zu früh geweckt oder übertrieben angestrengt, so tritt unausbleiblich später eine Schwäche derselben, ein frühzeitiges Nachlassen ihrer Thätigkeit, hervor. Übertriebene geistige Anstrengung überhaupt, besonders in den Jahren des körperlichen Wachstums, kann Blödsinn, Schwindsucht 2c. erzeugen. Wird eine Anlage zu spät geweckt, so erreicht sie nie die Stärke, zu welcher sie fähig gewesen wäre. „Zu früh“ und „zu spät“ sind auch in der Erziehung ominöse Wörter.

10. Als Ziel der Vollendung denken wir uns eine vollständige harmonische Entwickelung aller Anlagen eines Menschen. Denn keine Anlage ist dem Menschen gegeben, damit sie unentwickelt bleibe, und die Entwickelung soll nach dem Gesetze der Übereinstimmung und Harmonie geschehen. So gewiß dieses ist, und so wenig sich jemand zum Prinzip der Disharmonie bekennen wird, so liegt doch in dem Begriffe der „harmonischen Ausbildung“ eine völlige Unbestimmtheit. Um demselben, damit er ein fruchtbarer Begriff werde, die erforderliche Bestimmtheit zu verleihen, denken sich manche einen vollkommen, nach allen möglichen Richtungen ausgebildeten Menschen, einen Normalmenschen, und sie stellen denselben als das Ziel der Vollendung oder als Ideal für die Bildung jedes Einzelnen hin. Aber nicht jeder (keiner) besitzt eine solche Universalität der Anlagen, daß alles aus ihm werden könne. Darum leistet auch der Begriff eines Normalmenschen für die Bildung der Individuen nicht viel; er stellt nur im allgemeinen das Ideal der Menschheit auf. Man muß daher den Begriff der Harmonie der Ausbildung auf das Individuum beschränken, d. h. den Begriff der harmonischen Bildung nach dem Maße und dem Grundverhältnisse der Anlagen des einzelnen Menschen bestimmen. Sonst ist dieser Begriff durchaus leer und nichtig. Freilich gehört zur Auffassung des Grundverhältnisses der Anlagen eines einzelnen Menschen fast mehr als menschliche Einsicht; aber dennoch ist der Be-

griff der harmonischen Entwickelung nicht aufzugeben, wenn er auch stets ein (unerreichbares) Ideal bleibt. Je nach der angeborenen Verschiedenheit der Individuen, die nur ein Schwärmer leugnen kann, gestaltet sich daher der Begriff der harmonischen Bildung anders und anders. Nicht alle können und nicht alle sollen in der Wirklichkeit dasselbe werden.*) Wenn auch vorauszusetzen ist, daß alle Menschen der Zahl nach dieselben Anlagen haben, so herrscht doch in dem Grade, in welchem die einzelnen die Anlagen besitzen, eine unendliche Verschiedenheit, und manche Anlage ist in Individuen so schwach, daß ihre Größe gleich Null gesetzt werden kann, oder daß es sich gar nicht der Mühe verlohnt, Zeit und Geld für ihre Entwickelung aufzuwenden.**) Jeder Mensch soll eine in sich geschlossene vollendete Harmonie der Ausbildung anstreben. Dieselbe wird, als eine Besonderheit und ihm allein angehörige Eigentümlichkeit (Originalität), von dem, was andere aus sich zu machen haben und gemacht haben, verschieden sein, so daß durch die Einzelwesen eine unendliche Mannigfaltigkeit entsteht. Die einzelnen Menschen bilden also die Vielheit; durch ihre Verbindung zu einer Gesellschaft entsteht die Einheit. Eine menschliche, organische Gesellschaft ist also die Verbindung einer differenten Mannigfaltigkeit zu einer bestimmten Einheit. Was der eine nicht hat und leistet, haben und leisten die anderen. Einer ergänzt das Sein und Wirken des anderen, und umgekehrt. Die allgemeine Harmonie ist also nicht in dem einzelnen Menschen, sondern in der ganzen Gattung zu suchen. Nur „sei jeder vollendet in sich".

Anmerkung. Lange ist das Prinzip der harmonischen Ausbildung einseitig und schief aufgefaßt worden. Man wollte alles aus einem jeden machen, freilich mehr in der unbestimmten Idee, als in der Wirklichkeit. Hier sah man wohl, daß es nicht gehe. Was sollte auch daraus werden, wenn man in jedem Menschen alle Anlagen, die die Menschheit besitzt, etwa gar in gleichem Grade entwickeln wollte? Es würde aus keinem irgend etwas werden. Denn dieser falsche Gedanke könnte z. B. einen Erzieher veranlassen, einen mit großen Anlagen zur Spekulation geborenen Knaben zu praktischen Geschäften zu bestimmen, damit derselbe ja nicht einseitig werde, und umgekehrt. Jeder einzelne Mensch ist im Verhältnis zur gesamten Menschheit einseitig und zur einseitigen Entwickelung bestimmt. Wenn gerade die bestimmten Anlagen, die ihm die Natur verliehen hat, vorzüglich ausgebildet werden, so erreicht er seine Bestimmung; er wird glücklich und macht glücklich. Und wenn jeder in seiner Art***) ein vollendeter Mensch ist, so bildet das Ganze der mensch-

*) „Derjenige, dessen vorherrschende Kraft die angeborne intellektuelle ist, wird die Religion auch zuerst mit dem spekulierenden Verstande auffassen; ein anderer, bei dem Phantasie und Herz fast instinktartig prädominiert, wird ihr zuerst das Gefühl zuwenden. Jeder thut daran recht, jeder kann auch nicht anders, denn Gott hat ihn so geschaffen; jeder sei nur redlich und wahrhaftig, die Wege sind verschieden, aber das Ziel, wohin alle wollen, ist für alle ein und dasselbe."

Worte Friedrich Wilhelms III.: „Charakterzüge 2c. von Eylert" Seite 345.

) „Wem fällt hierbei nicht die Nachricht von jener Stadt in Nordamerika ein, wo man den besseren Köpfen eine schlechtere, den schlechteren eine bessere Erziehung giebt, damit sie gleich bleiben, wie sie gleich geboren sind! Ist es eine Fabel, so ist es eine furchtbare Fabel." Der Sozialismus 2c. von **Stein. Leipzig 1842, O. Wigand. (371 Seiten. 2½ Thlr.)

***) Kein pädagogischer Schriftsteller der neueren Zeit betont mit solcher Stärke die Notwendigkeit der Verschiedenheit der Bildung, je nach der Natur der Anlagen in den Individuen, wie Beneke. Er unterscheidet besonders zwei

lichen Gesellschaft eine harmonische, vollendete Einheit, einen Organismus, in dem jeder irgend eine Funktion zu verrichten hat. Welche? dieses hängt nicht allein von seinen Anlagen, sondern von vielen anderen Umständen ab, z. B. von der Familie, der Nation, der er angehört, von der Art der Beschäftigung derselben, von den Bedürfnissen der Gesellschaft in der Zeit, in der er lebt, und von anderen Verhältnissen, die sich im allgemeinen gar nicht festsetzen lassen, worauf aber jede Erziehung eines Individuums in einer bestimmten Zeit Rücksicht zu nehmen hat, wie im nachfolgenden noch näher angegeben werden wird.

Wegen der Dunkelheit, die über die Idee der harmonischen Ausbildung noch in vielen Köpfen herrscht, sei es erlaubt, ein Wort eines geistvollen Mannes, das diesen Gegenstand berührt, hier anzuführen.*)

„Einen großen Wert legen die Simonisten**) auch darauf, daß bei ihrer Einrichtung alle Fähigkeiten der Einzelnen entwickelt und gebraucht werden sollen, indem es das Geschäft der Priester sein werde, aller Fähigkeiten zu beachten und zur Entwickelung zu berufen. Auch diese Verheißung wird unausgeführt bleiben müssen. Fürs erste wird es den Simonistischen Priestern nicht möglich sein, bei allen alle Fähigkeiten zu erkennen, teils weil dieses Geschäft ein unermeßliches nach seinem Umfange ist, teils weil die Fähigkeiten in den Subjekten oft lange, ihren Besitzern selbst unbewußt, schlummern und sehr oft sich nur erst durch Zufall kund geben, oder sich auch erst später im

---

Richtungen: die für die materielle und die für die Seelenwelt. Nach ihm liegen nicht bloß die Vorstellungen, die sich auf beide beziehen, außer einander, sondern auch die von ihnen in Anspruch genommenen Geisteskräfte und Talente. Er sagt: „Keine einzige Geisteskraft, kein einziges Talent, welches für die Auffassung, die Beurteilung, die Behandlung der eine Wahl geeignet sind, befähigen auch für die anderen". Die Wichtigkeit der Folgen dieser Ansicht erhellet von selbst. Denn wenn es keine allgemeinen Kräfte und Talente giebt; wenn die einzelnen Kräfte der Seele sich erst durch einzelne Akte bilden; und wenn die Bildung der Geisteskräfte nur soweit reicht, als der Inhalt reicht, an welchem sie erworben worden sind: so folgt, daß die menschlichen Seelenkräfte nicht an denselben Stoffen, nicht durch dieselben Übungen erworben werden können; es folgt, daß Knaben, deren Anlagen auf die Seelenwelt hinweisen, nicht mit anderen, welche von der Natur für die materielle Welt bestimmt sind, zusammen erzogen und gebildet werden können; es folgt, daß eine frühzeitige Trennung beider Arten eintreten muß 2c. Diese Sätze sind bei der Organisation des Schulwesens von bedeutender Wichtigkeit. Wir verweisen daher auf des Verfassers neueste Schrift: „Die Reform und die Stellung unserer Schulen. Ein philosophisches Votum von Beneke 2c. Berlin 1848, Mittler." (15 Sgr.)

*) Der Simonismus und das Christentum. Von Dr. K. G. Bretschneider 2c. Leipzig 1832. Seite 86 u. f.

**) Nur nicht einen Mann verurteilt, weil er einen (jetzt) unausführbaren Gedanken ausgesprochen hat! Es giebt unter uns nur zu viele, welche schnöder- und schändlicherweise urteilen, wo sie doch gar nichts untersucht haben. Wer von den Lesern dieses Buches kann sich rühmen, den St. Simonismus aus den Quellen zu kennen? Wer hat auch nur Dr. Steins treffliche Darstellung: „Der Sozialismus und Kommunismus des heutigen Frankreichs", gelesen? Dieser Mann spricht in folgenden, an und für sich bedeutungsvollen Worten von St. Simon (Seite 155): „Es giebt nur ein wahres Müssen, das Müssen des sich entwickelnden Gedankens. Wer auch nur einen Augenblick lang wahrhaft einer hohen Idee ins Antlitz schaute, der ist ihr für immer verfallen, mit seinem ganzen Leben, seiner Kraft und seinen Hoffnungen. Rücksichtslos erfaßt sie ihn und schreitet über ihn weg, ihrer Vollendung entgegen. Ob er es vermag, ihre Last zu ertragen oder nicht, ob er leidet, ob er siegt, ob er untergeht, sie achtet es nicht; denn sie muß sich erfüllen. Wo wir einem solchen Leben, das den glühenden Stempel einer unendlichen Aufgabe trägt, begegnen, da verweilen wir gern, in dem Stolz unserer höchsten Bestimmung. Zu den wenigen aber, welchen ein solches Los geworden, gehört St. Simon."

Leben entwickeln. Wäre aber auch eine Kontrolle über die Fähigkeiten aller möglich, so würde es doch unmöglich sein, sie alle zu entwickeln. Die meisten Menschen haben mittelmäßige Anlagen zu vielem zugleich. Es ist kein Zweifel, daß sie, mit Ausnahme der geringen Anzahl der von Natur Einfältigen, Fähigkeiten haben zur Mathematik, Astronomie, Geographie, Naturgeschichte, Philosophie, Theologie und allen Zweigen der Gelehrsamkeit; ebenso aber auch zum Handel, zu den Gewerben, zum Ackerbau; ferner zum Zeichnen, zur Musik ꝛc. Diese Summe von mittelmäßigen Anlagen ganz und in allen zu entwickeln, ist nicht möglich, weil die Geschäfte einander ausschließen, indem die eigentliche Berufsarbeit alle Zeit und Kräfte des Individuums in Anspruch nimmt. — Es müssen also viele Anlagen unentwickelt bleiben. Alles, was die Menschen verschiedener Stände und Beschäftigung im Staate leisten, muß man als eine allgemeine Summe von Arbeiten ansehen, die nicht durch die Anlagen der Individuen, sondern durch das Bedürfnis der Gesellschaft bestimmt wird. Das Bedürfnis fordert, daß alle Arbeiten verrichtet werden, und dieses Bedürfnis bestimmt die Zahl der Arbeiter. So giebt die Summe der für die ganze Gesellschaft nötigen Bekleidung die Zahl der Schneider, Schuhmacher ꝛc., die Zahl der zu unterrichtenden Kinder die Zahl der Unterrichtsanstalten und der Lehrer; die Größe des Heeres die Zahl der Offiziere. Die Summe der Wohlhabenden giebt die Zahl der Künstler, welche subsistieren können, das Verhältnis der Bevölkerung zu dem Grund und Boden die Zahl der Ackerbauer ꝛc. Alle diese Verhältnisse sind durch die Natur des Landes und der Gesellschaft bestimmt, und unterliegen keiner Willkür. — Wer also verspricht, alle Anlagen des Menschen in allen Individuen entwickeln zu wollen, verspricht etwas Unmögliches*); er täuscht sich und andere; ausgezeichnete Anlagen aber machen sich überall selbst Bahn und kommen durch ihre innere Kraft, oft selbst gegen allen äußeren Druck, der sie niederbeugen will, zur Entwickelung, und finden meist in der jetzigen bürgerlichen Gesellschaft Aufmunterung und Unterstützung genug." — So richtig und der Natur der Gesellschaft entsprechend alle diese Ansichten auch sein mögen, so behält daneben doch die Idee der allgemein-menschlichen harmonischen Entwickelung in dem näher bezeichneten Sinne ihre volle Giltigkeit und es bleibt des Erziehers und Lehrers Aufgabe, jedes Kind der allgemein-menschlichen Entwickelung teilhaftig zu machen und dasselbe erst zum Menschen zu machen, bevor die bürgerlichen Verhältnisse sich seiner bemächtigen. Ist es auch ganz recht, daß der Staat die öffentlichen Lehrer zu bestimmten Leistungen verpflichtet; erklärt er nur

*) „Harmonische Bildung heißt nicht: jedes Individuum soll in sich ein Gleichgewicht zwischen den Arten des Wissens darstellen, denn dies gäbe lauter Mittelmäßigkeiten, und obendrein heißt Individuum: Einseitigkeit; sondern das ist gemeint: Man soll auf jedes Individuum, so lange es erziehenden Unterricht genießt, die sämtlichen wesentlichen Gegenstände wirken lassen, damit es sich von jedem so viel aneignen könne, als seine Individualität nach dem Maße ihrer Bildungsfähigkeit aufnehmen kann".

Magers Revue, 1842, Juliheft, Seite 58.

Diese Bemerkung nennt nicht das Wesen der harmonischen Bildung, sondern die Mittel zur Entwickelung derselben. Jenes besteht in der Ausbildung der wesentlichen Anlagen des Individuums als Menschen und der besonderen als eines Einzelwesens. Auf letztere kann bei einer allgemeinen Betrachtung nicht Rücksicht genommen werden; sondern man muß bei jenen stehen bleiben. Man thut sehr wohl dabei, an die objektiven Bildungsgegenstände zu denken, welche die Menschheit zu Tage gefördert hat und als das Produkt des Wesentlichen in ihr angesehen werden müssen. Ohne diese Auffassung gerät man leicht zur abstrakten und unwahren Auffassung allgemeiner Vermögen, oder auch zu der Ansicht, daß sie ohne konkrete Stoffe ausgebildet werden könnten, oder gar, daß Bildung möglich sei, ohne Verarbeitung und Festhalten eines Stoffes. Kurz, man hält sich bei theoretischen Streitigkeiten über das Wesen der harmonischen Bildung nicht auf,

in Erwartung dieser Leistungen sämtliche Kinder in bestimmten Jahren für **schulpflichtig** (damit z. B. mit Beendigung des schulpflichtigen Alters sämtliche Kinder lesen, schreiben, rechnen können &c.): so bleibt es zwar des Lehrers nächste Aufgabe, diesen übernommenen Pflichten wirklich zu genügen; darüber hinaus aber geht die höhere Aufforderung, die Unterrichtsstoffe als Mittel zur allgemeinen Menschenbildung zu benutzen. Beide Zwecke schließen einander nicht aus, vielmehr einander ein, so daß der höhere dem niederen Vorschub leistet, so wie die Menschenbildung der Bildung zum Bürger nicht entgegen steht, sondern dieselbe begründet und einleitet. Auf die Entwickelung der Menschheit im Menschen ist daher nie und nirgends zu verzichten.

11. Der Geist des Menschen ist mit dem Körper auf die innigste Weise verknüpft. Der Mensch ist ein Ganzes, eine vollkommene Einheit, und wenn wir diese in eine Duplizität auflösen, so geschieht es

---

sondern erstrebt sie durch die Hauptstoffe aller humanistischen Bildung, durch Sprachen, durch reale Wissenschaften und Mathematik. „Harmonische Bildung kann also in formaler und in materialer Bedeutung genommen werden. Jene verlangt: Entwickelung aller allgemein-menschlichen Anlagen: der erkennenden, fühlenden, begehrenden Vermögen und in diesen die mehr speziellen Richtungen, z. B. in der erkennenden: Bildung des Auffassungsvermögens **und** der Gedächtniskräfte **und** der Einbildungskraft **und** des Verstandes &c., und in diesen wieder spezieller, z. B.: Behalten von Sachen **und** Worten, von Zahlen, Tönen und Orten &c. Dieses ist der formale Begriff der harmonischen Ausbildung im allgemeinen, wobei man die unendlich verschiedenen, subjektiven Bestimmtheiten nicht berücksichtigen kann. Aber auch selbst bei dieser Beschränkung schaut man in ein Meer, wo nicht in eine Wüste hinein. Darum thut man wohl, den materialen Gesichtspunkt zugleich aufzufassen und zu denken.; in diesem Sinne heißt „harmonische Bildung" Bildung durch alle Hauptgegenstände, an welchen die Menschheit zur Kultur gelangt ist, durch Sprachen und durch Sachen, durch Naturkunde und Mathematik &c.

Endlich verdienen noch zwei Bemerkungen von **Beneke** hier angeführt zu werden (Erziehungslehre S. 127 und S. 562): „Man hat häufig an die Erziehung die Anforderung gestellt, daß sie eine **harmonische** Entwickelung begründen solle, und diese Anforderung können wir im allgemeinen auch zu der unsrigen machen. Aber die harmonische Entwickelung besteht keineswegs, wie man wohl gemeint hat, darin, daß alle Kräfte (Systeme) in gleicher Stärke und in gleicher Ausdehnung entwickelt werden; sondern das Höhere soll entschieden das Übergewicht haben über das Niedere, das Niedere zum Dienste des Höheren gebildet und, soweit es ohne Nachteil für das Ganze des menschlichen Seins geschehen kann, zurückgestellt werden. Das ist die Harmonie des **menschlichen** Seins, im Gegensatze mit dem bloß tierischen." — „Für die Erreichung einer **harmonischen** Bildung muß sich der Erzieher bei jeder seiner Einwirkungen und bei jedem sonst bedeutenden Erziehungsverhältnisse sorgsam die Einflüsse konstruieren, welche sie auf das **Ganze** haben werden. Es giebt **nichts rein Positives** in der Entwickelung des Menschen, sondern alles hat zugleich seine **negative** Seite, indem es anderes hemmt und hindert. Aber es giebt auf der anderen Seite auch **nichts rein Negatives**; denn die Zeit und Kräfte, welche auf die eine Art nicht verbraucht werden, müssen doch irgendwie verbraucht werden." — Aus dem letzteren folgt wieder der oben ventilierte Satz: man kann nicht alles aus allem machen; in jedem also: Entwickelung der allgemein-menschlichen Grundlage nach dem Grade der bereits errungenen Kultur (formal und material); dann Entwickelung der besonders hervortretenden individuellen Anlagen an den dazu passenden Stoffen (subjektiv und objektiv); dort Unterordnung des Niederen unter das Höhere, Beherrschung der niederen Kräfte durch die höheren; hier Vernichtung egoistischer Bestrebungen durch die Idee der Gemeinschaft. — Summa: Möglichst vielseitige, energische, individuell-menschliche Entwickelung in harmonischer Unter- und Überordnung der Kräfte und in Harmonie mit der objektiven Welt.

durch Abstraktion. Die Art und Weise der Verknüpfung des Geistes mit dem Körper ist ein unauflösliches Grundgeheimnis, weil wir nicht begreifen können, wie vollkommene Gegensätze, wie Körper und Geist, sich zu einer harmonischen Einheit, zu einem vollkommenen Organismus verschmelzen können. In diesem Organismus stehen nicht bloß die Glieder des Leibes, sondern auch Seele und Leib miteinander in Wechselwirkung. Der Körper wirkt auf den Geist, der Geist auf den Körper. Körperliche Veränderungen bringen Veränderungen in dem Geiste, Veränderungen in dem Geiste bringen Veränderungen in dem Körper hervor. Sehr häufig kann man das eine aus dem anderen erkennen. Darum vermögen wir jedoch nicht das eine aus dem anderen zu erklären oder abzuleiten und zu beweisen, eben weil Körper und Geist durchaus ungleichartige (heterogene) Gegenstände sind. Körperliche und geistige Zustände können wechselseitig Erkennungs-, nicht Erklärungsgründe voneinander werden. Aber dennoch steht die Thatsache fest, daß jede Funktion des Geistes entweder mit bestimmten körperlichen Organen in Verbindung steht, oder selbst an deren Beschaffenheit gebunden ist, so daß sie nur durch dieselben zur Thätigkeit gelangen kann. Also verhält es sich nicht nur mit den Sinnen und deren Verbindung mit den Sinnorganen, sondern auch mit anderen geistigen Thätigkeiten. Unregelmäßige (abnorme) Bildung eines solchen Organs störet oder vernichtet die an dasselbe gebundene Funktion des Geistes. — Die Entwickelung des Organs geht der Entwickelung der Geistesanlage, die sich bei ihrer Erscheinung des Organs bedient, voraus.

Anmerkung. Die Gallsche Schädellehre hat insofern, als sie aus der Bildung des Kopfes auf die hervorragenden Anlagen eines Menschen schließen lehrt, für den Pädagogen ein hohes Interesse. Dasselbe gilt von Lavaters Physiognomik. Den Resultaten beider muß man nur keine mathematische Gewißheit zuschreiben.

12. Das Prinzip der harmonischen Ausbildung verlangt vollkommene Entwickelung des Körpers und des Geistes (eine gesunde Seele in einem gesunden Körper). Keine Art und Seite der Entwickelung soll auf Unkosten der anderen geschehen. Die Gesundheit, Entwickelung, Kräftigung und Ausbildung des Körpers ist darum ebenso wichtig, als dieselben Eigenschaften inbetreff der Seele, weil diese ohne jene nicht möglich sind. Zwar setzen wir mit Recht die Bestimmung und die Würde des Lebens in die Entwickelung des Geistes, halten diese für die eigentliche Aufgabe und das Ziel; aber dieser Gedanke hebt den anderen nicht auf, daß die körperliche Bildung das erste und notwendigste, wenn auch nicht das wichtigste Stück der Erziehung sei. Nicht nur die Entwickelung der Erkenntnisthätigkeit, sondern auch und vornehmlich die Entwickelung des Gemüts- und Thatlebens, die Frische und Lebendigkeit der Gefühle und die Stärke des Mutes, die Festigkeit der Entschlüsse und die ganze Bildung des Charakters hängen von der körperlichen Beschaffenheit des Individuums in hohem Grade ab. Ohne Zweifel ist das Gleichgewicht zwischen der körperlichen und geistigen Entwickelung in unseren Tagen auf Unkosten des Körpers und darum auch zum Nachteil der gesunden Geistesbildung in sehr hohem

Grade gestört,*) weshalb eine einigermaßen vollkommene harmonische Entwickelung gewiß zu den Seltenheiten gehören mag. Darnach zu streben bleibt aber das Ziel und der Gipfel aller Erziehung.

13. Welches nun das höchste Ziel sei aller Entwickelung, müssen wir noch näher angeben. Offenbar werden wir es oben, bei der Feststellung der Bestimmung des Menschenlebens, schon genannt haben. Es heißt: Erziehung zur Selbständigkeit durch Selbstthätigkeit (Spontaneität). Dies ist der formale Zweck (der Endzweck alles Erziehens im weiteren Sinne des Wortes.

Mit der Anlage zur Selbstthätigkeit tritt der Säugling in das Leben. Auf der untersten Stufe äußert sie sich als Erregbarkeit für Eindrücke und Impulse, welche von der Außenwelt ausgehen. Wir nennen diese Seite oder Äußerung des Seelenlebens die Empfänglichkeit (Rezeptivität). Man kann sie als den Gegensatz der Selbstthätigkeit betrachten und die Sache so ansehen, daß die Empfänglichkeit die Eindrücke von außen empfängt und dadurch den Geist erregt, während die Selbstthätigkeit von innen heraus den Organismus des Leibes in Thätigkeit setzt. Richtiger aber ist die Ansicht, nach der man beide als verschiedene Stufen derselben Seelenäußerung ansieht, und die Rezeptivität als die unterste Potenz der Spontaneität betrachtet. Denn in jener ist immer auch schon eine Spur, ein Grad von dieser, indem sich die Seele die Eindrücke oder Impulse aneignet. Totale Passivität giebt es im Leben der Seele nicht.

Die höchste Stufe der Entwickelung der Seele ist die Selbstthätigkeit derselben nach klar erkannten, festen Grundsätzen, d. h. derjenige Zustand, in welchem die Seele sich nach freiem Entschlusse bestimmt, Gedankenreihen von innen heraus beginnt und verfolgt, und die Außenwelt nach Willkür gestaltet. So lange der Mensch noch von äußeren Einflüssen oder von seinem eigenen Körper nicht nur erregt, sondern bestimmt wird, so lange steht er auf einer tiefen Stufe geistiger Entwickelung. Je mehr er sich dagegen von der Herrschaft des Äußeren befreit und nur von sich abhängig ist, desto freier und edler ist seine Entfaltung. Nicht zum passiven Dulden, Leiden und Ertragen, sondern zum Wollen und Handeln ist der Mensch auf der Erde. Das innere selbständige Handeln heißt inbetreff der Erkenntnis Denken. Dieses gehört ebensogut, wie das äußere Handeln, zur Selbstthätigkeit des Geistes.

Die Hauptaufgabe aller Erziehung und alles Unterrichts in formaler Hinsicht bleibt daher die Entwickelung der Selbstthätigkeit des Zöglings.

Die Empfänglichkeit des Säuglings in den ersten Lebenswochen und Monden steigert sich schnell zu einer bedeutenden Höhe. Je größer bei übrigens gesunder Beschaffenheit des ganzen Organismus dieselbe ist, desto fester sind die Hoffnungen für eine glückliche Entwickelung. Mit der Zeit geht die Empfänglichkeit mehr und mehr in freie Selbst-

*) Es scheint, daß wir nicht eher zu einer harmonischeren Ausbildung gelangen werden, bis die Harmonie der Elemente und Kräfte in dem Staatsleben gefunden und gesichert ist. Die Resultate der Bemühung, durch die öffentlichen Schulen neben der geistigen Ausbildung auch die körperliche zu besorgen, sind bis jetzt unter aller Erwartung geblieben.

thätigkeit über, ohne daß jene zu verschwinden braucht. Vielmehr gehört zu einem gesunden Leben leichte Erregbarkeit und energische Selbstthätigkeit. Ein Beweis, daß beide nicht als absolute, sondern als relative Gegensätze zu betrachten sind.

Das Gegenteil der Empfänglichkeit ist die Stumpfheit, das Gegenteil der Selbstthätigkeit das leidende Verhalten, die sogenannte Passivität. Beiden ist entgegenzuarbeiten als den Gegensätzen der formalen Bildung. Das Leben gesunder Kinder stellt uns das rechte Vorbild dar. Wie erregbar ist ihre Anschauungskraft, ihr Gefühl, ihr Wille, wie sind sie thätig von früh bis spät, wie ist alles Leben in ihnen! Diese herrlichen Eigenschaften sollen erhalten, gesteigert und gelenkt, die höheren Vermögen erregt und zur Thätigkeit aufgerufen werden, damit der Zögling seines eigenen Lebens, seiner selbst Meister werde und sich und andere mit Freiheit bestimme. Dies ist in formaler Hinsicht das Endziel aller Entwickelung, und der ist ein Meister der Erziehung, der die Zöglinge zur Selbstthätigkeit zu führen weiß. Eine Methode ist in dem Grade schlecht, als sie den Lernenden zu bloßer Empfänglichkeit oder Passivität verdammt, in dem Grade gut, in welchem sie die Selbstthätigkeit in ihm aufruft.

14. Der Weg zu dem allgemeinen (formalen) Ziele der Menschenbildung, welches nach der oben gegebenen Auseinandersetzung in der mit Willkür gelenkten Selbstthätigkeit und Selbstbestimmung liegt, geht durch mehrere Stufen hindurch, welche unterschieden werden können, wenn auch der Entwickelungsprozeß selbst an und für sich ein stetiger ist. Einige haben diese Stufen der Bildung als Sinnlichkeit, Verstand und Vernunft, andere als Stand der Unschuld, Stand der Entzweiung oder des Abfalls und als Stand der Versöhnung aufgefaßt und dargestellt. Allein in der ersten Ansicht werden die Begriffe Sinnlichkeit, Verstand und Vernunft rein willkürlich bestimmt und in eine schiefe und falsche Stellung gebracht, und die zweite ist nicht aus der allgemeinen Auffassung der Menschennatur hervorgegangen. Ohne Zweifel muß man bei der Feststellung der Bildungsstufen der Menschheit im allgemeinen allen Gehalt des Seelenlebens unberücksichtigt lassen; denn derselbe ist unendlich mannigfaltig und läßt sich nur durch (empirische) Beobachtung auffinden. Ob bei einem einzelnen Menschen dieses oder jenes Vermögen zuerst und hauptsächlich angeregt werde, kann vorab nicht bestimmt werden. Wir müssen uns daher an die Form der Entwickelung der Seelenanlage halten.

Der besseren Veranschaulichung wegen wollen wir die Ähnlichkeit (Analogie) in der äußeren Natur mit der Entwickelung der Seele andeuten. Äußere und innere Natur bilden in dieser Hinsicht einen Parallelismus, weshalb das anschauliche Äußere als eine Abspiegelung des Innern betrachtet werden kann. In der ganzen äußeren Natur entdecken wir, wo von Entwickelung, die in Gestaltung besteht, die Rede sein kann, einen Fortschritt von dem Chaotischen, Unbestimmten, Allgemeinen zum Besonderen, Bestimmten, Gestalteten, von der Abhängigkeit des Einzelnen von dem Ganzen zu größerer Begrenztheit, Einheitlichkeit und Selbständigkeit des Einzelnen. So im unorganischen Reiche, dessen Blüte der vollendete Kristallkörper ist, durch das voll-

endetere Reich der Pflanzen hindurch bis zu den selbständig sich bewegenden, mit allen Sinnwerkzeugen versehenen vollkommeneren Tiergattungen. Diese zeigen in ihrem Organismus die höchste Stufe individueller Selbständigkeit. Hieran reiht sich die Entwickelung des Seelenlebens, in demselben Gange, von der Unbestimmtheit aus zur Bestimmtheit und Selbständigkeit der Individuen. Aus schlafähnlichem, träumend-unbestimmtem Zustande erwacht der Säugling allmählich zum Leben, d. h. zur Auffassung bestimmter Empfindungen, zur Gewahrung einzelner Anschauungen und Lustgefühle. Dadurch gestaltet sich in seinem Innern ein bestimmtes Lebensspiel in Vorstellungen, Gefühlen und Begierden, wie wir es in der Vergesellschaftung (den Assoziationen) des Inhalts des inneren Lebens entdecken. Darüber erheben sich allmählich die willkürlichen Thätigkeiten bis zur Kraft der Selbstbeherrschung und Selbstbestimmung hin, womit das formale Ziel der Entwickelung erreicht ist. Überall geschieht der Fortschritt aus dem weniger bestimmten Zustande zu dem bestimmteren hin, bis zur vollendeten, durchgängig bestimmten Individualität. Dem Gesetze der **Gestaltung** in der äußeren Natur entspricht in der inneren Natur das Gesetz der **Bildung**. Jene besteht in dem Wechselverhältnis äußerer Wirkungen und Gegenwirkungen in körperlichen Massen; diese in dem Wechselverhältnis von äußeren Erregungen und inneren Thätigkeiten und in der gegenseitigen Wirkung der letzteren untereinander. Beides geschieht nach bestimmten Naturgesetzen, ist Naturentwickelung.

Nach dieser Auseinandersetzung unterscheiden wir folgende **drei Entwickelungsstufen**:

1) die Stufe der **Sinnlichkeit**, d. h. (ohne allen schiefen und schielenden Nebenbegriff des Wortes) denjenigen Zustand, in welchem die Thätigkeit der Seele an die äußere Erregung **gebunden** ist.

Die Seele hat den ersten Schritt zur Bildung gethan, aber sie ist **nur** thätig, so weit die äußere Erregung reicht und sie bestimmt. Ein inneres, von augenblicklicher Einwirkung unabhängiges Lebensspiel hat sich noch nicht entwickelt, also auch noch keine Wechselwirkung der inneren Thätigkeiten untereinander. Jede Thätigkeit steht einzeln für sich da, und verschwindet mehr oder weniger, so wie der äußere Impuls verschwindet.

Der Mensch erscheint auf dieser Stufe der Sinnlichkeit inbetreff der Sittlichkeit in dem Zustande der **Unschuld**, und inbetreff der Kultur in dem Zustande der **Roheit**, überhaupt im **Naturzustande**. Es ist das Leben des Kindes im ersten Stadium, wo es den im Augenblicke der Gegenwart auf dasselbe einwirkenden Potenzen hingegeben ist, ohne daß sich Vorstellungsreihen, Gemütsstimmungen, Gewohnheiten und Neigungen hätten bilden können. Auf derselben Stufe stehen im Ganzen der Menschheit die **Wilden**, die in Horden leben. Ihr Zustand ist an und für sich nicht der der Verwilderung und der Entartung der menschlichen Natur, nicht Unnatur und Gemeinheit, wie bei dem untersten Teile der Bevölkerung großer Städte, dem eigentlichen Pöbel, sondern der Zustand der rohen, unkultivierten Natur. Unbekümmert um den kommenden Tag, ohne feste Lebens-

ordnung und Gesetz, ohne bleibende Gewohnheit und Herkommen folgt der Wilde den sinnlichen Anregungen, wie sie auf ihn einwirken, bis er sich allmählich in der Gesellschaft auf die zweite Stufe erhebt. Diese ist im großen und ganzen

2) die Stufe der Gewohnheit und der Phantasie.

Es bilden sich in dem Einzelnen bestimmte Vorstellungsreihen, feste Stimmungen des Gefühls, Gewöhnungen und Fertigkeiten, die unwillkürlichen Assoziationen herrschen, der Mechanismus, das Herkommen, der Schlendrian, das Vorurteil, der Aberglaube, die Tradition. Es ist das Leben des Stillstandes, der Angst vor dem Selbstdenken, der Furcht vor Veränderungen und Neuerungen, die Zeit der Herrschaft der handwerksmäßigen Lebensansicht, der geistigen Sklaverei u. s. w., wie bei den Chinesen.

Über die herrschende Abhängigkeit von dem Impulse des Augenblicks hat die Seele sich erhoben; die angeregten Thätigkeiten werden fortgesetzt, sie geraten daher in Wechselwirkung miteinander; nur fehlt noch die freie Selbstthätigkeit.

Es herrscht die Einbildungskraft, auf dem unteren Gebiete dieser Stufe die rein wiederholende oder nachbildende, in der höheren Region dieser Stufe die freibildende Einbildungskraft. Nach diesen Unterschieden regiert entweder mehr das tote Reich des gedächtnismäßigen Gedankenlaufes und der Mechanismus der Gewohnheit, oder ein lebendigeres Spiel der Einbildungskraft und der Phantasie; dort erstarrte Ausbildung, ewig unveränderliches, blind waltendes Herkommen, „die Vernunft des Pöbels" nach Friedrich dem Großen, hier freiere Beweglichkeit, Phantasiespiele und phantastische Begeisterung. Auf jenem unteren Standpunkte treffen wir an vielen Orten unseres Vaterlandes das Leben der Landleute und der engherzigen Bewohner kleiner, von der Landstraße entfernter Städte, auf diesem steht der Jüngling, wenn er von künftigen Thaten träumt und Ideale entwirft. Jedes kräftige Volk erlebt eine solche Zeit des Heldentums und der Poesie. In Griechenland war es die Zeit der Heroen, in Deutschland der schönere Teil des Mittelalters. Es ist ein Durchgangspunkt von der sinnlichen Abhängigkeit zur Kraft der freien Selbstbestimmung. Denn

3) die dritte Bildungsstufe ist die der freien Selbstbestimmung, der nach Willkür gelenkten Selbstthätigkeit.

Durch sie hat die Seele die Höhe ihrer Entwickelung erreicht. Angesprochen und angeregt fühlt sie sich durch Einwirkungen von außen, die Vorstellungen, Lustgefühle und Begierden stehen in lebendigem Verkehr, aber sie wird durch diese niederen Thätigkeiten und Erregungen nicht mehr bestimmt. Erhoben über den Mechanismus des Geschäfts, über die Macht der Gewohnheit und der Sitte, bestimmt sie sich selbst nach freien Entschließungen, benutzt die erlangten Gewohnheiten und Fertigkeiten zur Leichtigkeit der Bewegung, bildet sie aber auch um, wie es den Zwecken, die sie sich setzt, gemäß ist. Während die Seele auf den unteren Stufen abhängig war, ist sie jetzt selbständig und frei; von innen heraus wirkt sie mit Freiheit. Sie hat die Fesseln des Aberglaubens, der blinden Nachbeterei, der Vorurteile und der Tradition zerbrochen, sich über die Zeit des blind-toten Fürwahrhaltens erhoben, hat sich selbständige Überzeugungen, Lebensgrundsätze und

leitende Maximen gebildet, und ist ihres eigenen Lebens Herr und Meister. Inbetreff der Erkenntnis ist es die Periode der freien Untersuchung und Forschung, einzig geleitet von dem lebendigen Triebe zur Wahrheit um der Wahrheit willen, inbetreff des Handelns die Periode der Fortbildung und Umgestaltung des Lebens nach den Ideen der Entwickelung und Vervollkommnung des Lebens im einzelnen und im ganzen, im kleinen wie im großen. —

Auf der untersten Stufe stehen im ganzen der Völker die wild herumschwärmenden Horden, auf der mittleren nicht nur asiatische, sondern auch europäische Völkerschaften, wenn man den Hauptdurchschnitt als Maßstab betrachtet; auf die dritte sich zu erheben, haben einige Völker angefangen, andere sind schon weiter darin fortgeschritten. Doch ist für alle darin noch viel zu thun. Auf der Grundlage der bisherigen Errungenschaft streben sie nach vollkommeneren Zuständen durch Fortbildung und Reformen aller Art. Die Vergangenheit genügt einem lebendigen Volke, einem lebendig-thätigen Menschen nie. Darum lebt ein Volk, das zur freien Selbstbestimmung gereift ist, in beständiger Entwickelung; der Fortschritt ist sein Schiboleth und der allgemeine Ruf aller strebenden Geister.

Begreiflicherweise giebt es auch in dem gebildetsten, feinsten Volke der neueren Zeit eine Menge von Menschen, die ihrem Gesamt-Habitus nach auf der untersten, und noch weit mehr solcher, die auf der mittleren Stufe verweilen, auf derselben versteinert sind und in ihren Gewöhnungen, Ansichten und Lebensrichtungen fest sitzen wie eine Auster auf einer Meeresklippe, die zwar von den Wellen des Meeres bespült wird, aber ohne von der Stelle zu kommen. Nicht alle, welche eines Anfangs der Bildung teilhaftig geworden, schreiten daher durch alle drei Stufen hindurch; vielmehr gelingt solches, im Verhältnis zum Ganzen der Menschheit, nur wenigen, Glücklichen, die wenigstens bis zur Freiheit in der Idee vorgedrungen sind. Aber es ist dies nicht ein Ziel, das einmal im Leben durch irgend einen Schritt, eine Handlung, eine Idee errungen wird, es ist das Ideal des Einzelnen und der Menschheit, dem sich durch die Kraft der Selbstthätigkeit zu nähern unsere große und bleibende Aufgabe ist.

Zu Mißverständnissen und Mißdeutungen wird die Aufstellung der drei Bildungsstufen der Menschheit nach allem Bisherigen nicht wohl verleiten können. Nicht erklären oder konstruieren wollen und können wir aus ihnen die Entwickelungsgeschichte des Einzelnen und ganzer Völker oder gar die Geschichte der Menschheit; denn was der Einzelne und ganze Massen werden, hängt von tausend Einzelheiten, sogenannten Zufällen ab, welche bestimmen zu können keines Menschen Scharfsinn gegeben ist, und welche daher (a priori) bestimmen zu wollen für Überhebung über die jedem Sterblichen gesetzte Schranke erklärt werden muß. Wir wollen nach dem erkannten allgemeinen Gesetze der Entwickelung durch die drei Bildungsstufen hindurch nur die Bildung des Einzelnen und der Völker beurteilen und anordnen. (Das Gesetz ist, wie die Gelehrten sich ausdrücken, ein regulatives Prinzip, nicht ein konstitutives.)

Eben so leicht ist es einzusehen, daß die Lebensalter des einzelnen Menschen nicht überall den drei Bildungsstufen entsprechen, wie nicht

jeder Greis dieselben alle durchlaufen hat. Auch wird keiner die Sache so fassen, als wenn in dem wirklichen Seelenleben so strenge Abstufungen und Abgrenzungen vorkämen, als die drei Bildungsstufen in der Idee voneinander getrennt aufgefaßt werden. In der Natur giebt es nur allmähliche Übergänge, keine absoluten Grenzen. Oft wird daher nicht bloß unter den Individuen eines Volkes zu einander, sondern auch in der Bildung des Einzelnen eine Mischung der drei Stufen vorkommen.

Wie ein Volk in einer Hinsicht auf der höchsten, in einer anderen Hinsicht auf der mittleren Stufe stehen kann, wie z. B. sich die theoretisch-entwickelte Idee der Freiheit mit dem starren Festhalten an veralteten Lebensformen in praktischer Hinsicht, wenigstens eine Zeitlang, verknüpfen kann, wie umgekehrt: so können in der Seele des Einzelnen einige Thätigkeiten einer höheren, andere einer niederen Stufe angehören. In Völkern wie in Individuen entdeckt man in dieser Beziehung oft merkwürdige Widersprüche. In manchem Volke: hohe politische, freie Ausbildung und daneben ein (fast unerklärbares) starres Festhalten religiöser Dogmen, die vor keiner freien Untersuchung bestehen; anderswo: freieste religiöse Forschung und daneben politische Knechtschaft; so auch in einzelnen Köpfen: freie Denkweise in einer, abergläubische Meinungen in anderer Beziehung; freie Autonomie dort, blinder Auktoritätsglaube hier. Freilich können solche Widersprüche in demselben Volke nicht auf immer nebeneinander bestehen. Ein Volk, das angefangen hat, in einem Stücke frei zu sein, erringt sich, ohne Störung der organischen Entwickelung, allmählich in jeder Beziehung die Freiheit. Aber leider giebt es im Leben der Völker, wie im Leben des Einzelnen Stillstände und Rückschritte, sie können von einer höheren Stufe auf eine tiefere zurücksinken, wenn mächtige äußere Hindernisse, die sich dem Auge des oberflächlichen Beobachters oft entziehen, der freien Entwickelung hindernd in den Weg treten. Die Bildungsstufen stellen nur den Verlauf der gesetzmäßigen Entwickelung auf, wenn störende Einflüsse nicht von außen entgegenwirken. Sie sind aus der Natur der Seele abgeleitet. Die Abhängigkeit des Einzelnen von der Eigentümlichkeit der Lebensalter besteht daneben. Im naturgemäßen, ungestörten Verlaufe fallen zwar die einzelnen Stufen des Entwickelungsgesetzes mit einzelnen Lebensaltern im allgemeinen zusammen; aber nicht notwendig ist die Verknüpfung oder der Parallelismus des einen mit dem anderen. Jeder Mensch geht bei der Abhängigkeit der Seele von dem Organismus des Körpers durch die Phasen der Kindheit, der Jugend, der männlichen Reife und der Schwäche des Alters hindurch; aber nicht jeder schreitet während des Ablaufs derselben durch die drei Stufen der Entwickelung. Daraus entsteht für jeden, der die Idee der Selbsterziehung begriffen hat, die Aufgabe, daß er in jedem Lebensalter der Fortbildung des eigenen Lebens und des der Gemeinschaft seine Kräfte widme, auf daß er gehöre zu denen, durch die „die Menschheit sich fortpflanzt".

Der Mensch muß sein Leben lang danach trachten, sich selbst in die Gewalt zu bekommen, sich selbst zu beherrschen. Aber das Vermögen der freien Selbstbeherrschung, welches auch die Freiheit des Willens und Denkens heißt, wird nicht die Meinung veranlassen,

als wollten wir dem Menschen eine absolute, unbedingte Freiheit des Denkens und Wollens beilegen. Der Mensch kann nicht denken, nicht für wahr halten, was er will (weshalb es mehr als abgeschmackt ist, einem Menschen seiner redlich erworbenen Überzeugung wegen Vorwürfe zu machen); auch der freieste, genialste Denker ist an die Gesetze der Assoziationen der Vorstellungen gebunden; nicht durch Sprünge können wir willkürlich von einem Gedanken zum anderen übergehen. Ebenso bestehet die Freiheit des Willens nicht in der Fähigkeit, ohne allen Grund, ohne Absicht und Zweck zu handeln, sich ohne alle Bestimmungsgründe zu entschließen; sondern darin, daß sie nicht an die Naturnotwendigkeit gebunden ist, den sinnlichen Antrieben Folge zu leisten, d. h. ihnen begegnen und sie beseitigen kann. Vermöge der Freiheit bestimmt der Mensch sich selbst, aber nie ohne Antrieb, nie schlechthin, sondern aus bestimmten Beweggründen. Es ist die Freiheit der Wahl unter den Antrieben. Darum ist es widersinnig, zu behaupten, der Mensch könne etwas wollen, bloß um es zu wollen, aus reiner Willkür. Er will immer etwas, und dieses etwas ist der eigentliche Grund seines Wollens. Ohne Zwecke, sollten sie der Seele auch nur ganz dunkel vorschweben, handelt die Seele nie. Jede praktische Thätigkeit der Seele besteht aus zwei Elementen oder Faktoren: dem Antriebe oder Impulse, welcher den Zweck des Handelns darbietet, und dem Entschlusse, durch welchen sich die Seele für oder gegen den Antrieb entscheidet, wodurch das Wollen erst entsteht. Die Antriebe sind noch nicht das Wollen, sondern die Anregung dazu; sie sind vor dem Handeln schon gegeben. Es ist mit ihnen gerade so, wie mit unmittelbaren Erkenntnissen. Diese bilden den Stoff des Denkens; der Verstand tritt nur zu ihnen hinzu. So der Wille zu den Antrieben.

Diese Vorbemerkungen leiten den rechten Begriff der menschlichen Freiheit ein. Nur zu häufig wird sie mit der Willkür verwechselt. So sprechen Kinder, wenn sie keine Schule haben, also ihre gewöhnlichen Pflichten nicht zu erfüllen brauchen: wir haben frei, d. h. wir können nun nach Belieben und Willkür die Stunden ausfüllen. So verhält es sich nicht mit der wahren Freiheit. Diese kennt um so weniger Belieben und Willkür, je mehr sich der Mensch vervollkommnet. Bei einem ganz vollkommenen Menschen würde sie mit der Notwendigkeit zusammenfallen. Ein solcher kann gar nicht anders, als er soll, und er soll nichts anderes, als er will. Mit jedem Schritte zur Vollkommenheit verengert sich die Sphäre der Willkür. — Diese Sätze wollen wir noch durch einige Beispiele erläutern.

Der Arithmetiker kann sich die Aufgabe, die er lösen will, nach Belieben wählen; aber nach Belieben kann er sie nicht auflösen; es muß geschehen nach der Natur der Aufgabe. Ein Jüngling kann sich frei (wenn von Neigung, Umständen 2c. abgesehen wird!) zu einem Berufe oder Stande bestimmen. Hat er dieses aber gethan, so hangen die weiteren Schritte keineswegs mehr von seiner Willkür ab, wenn er anders seinen Zweck erreichen will. Je unwissender und roher ein Mensch ist, desto größer ist das Gebiet der ihm möglichen Vorstellungen und Handlungen. Er stellt sich Dinge vor, die sich kein Vernünftiger vorstellen kann, und er thut tausenderlei, was einer sittlichen Natur

ganz unmöglich ist. Diese hat die sogenannte Freiheit, die Willkür zu betrügen und zu stehlen, daran gegeben. „Die Wahrheit wird euch frei machen", heißt also: frei machen von unwahren Vorstellungen und schlechten Gesinnungen aller Art, aber zugleich: Denken und Wollen beschränken auf das Gebiet der Wahrheit und Sittlichkeit. Gesetze und Sitten, selbst gute und edle, sieht mancher Mensch als eine lästige Beschränkung seiner Freiheit an;*) aber nur ein solcher, welcher sein Denken und Wollen mit dem Sollen noch nicht in Übereinstimmung gebracht hat. Wem dies gelungen, der sieht in göttlichen und menschlichen vernünftigen Gesetzen nicht eine Beschränkung seiner Freiheit, keinen Zwang, sondern den äußeren Ausdruck seines eigenen inneren Wesens. Gegen Gott, Vernunft, Gewissen, die Ideen des Rechten und Guten handeln, ist also nicht ein Zeichen der Freiheit, sondern der höchsten Unfreiheit, d. h. der Knechtschaft unter schlechten Begierden und Leidenschaften. Der Begriff der wahren Freiheit kann daher von dem des Gewissens gar nicht getrennt werden. In strengster Wahrheit konnte und mußte daher Luther sprechen: „Ich kann nicht anders."

Endlich noch eine pädagogische Bemerkung.

Man kann sagen, daß es unter den Erziehern und Lehrern fast Sitte geworden ist, die Wichtigkeit und Bedeutsamkeit eines Erziehungs- oder Lehrmittels dadurch zu beweisen, daß sie den Einfluß desselben auf die drei Grundvermögen: das Erkenntnis-, Gefühls- und Begehrungsvermögen oder auch deren Verzweigung, darzuthun sich bestreben. Da lesen wir denn häufig ein Langes und Breites von der allseitigen Wirksamkeit eines in Vorschlag gebrachten Materials.**) Aber das ist nicht selten eitle Mühe und beweiset nichts. Es ist einleuchtend, daß wegen der Einheit der menschlichen Seele die Erregung irgend eines Vermögens sich durch die ganze Seele fortpflanzt. Wir machen uns daher anheischig, die allseitige, unmittelbare und mittelbare Einwirkung jedes Lehrmittels auf alle Funktionen der Seele nachzuweisen, wie wir uns denn auch erinnern, solches zum Lobe der von den Knaben zu erlernenden Papparbeiten in der lobpreisenden Ankündigung eines reisenden Aventuriers gelesen zu haben. Was demnach für jedes Lehrmittel gesagt werden kann, beweiset daher nichts für die Vortrefflichkeit eines einzelnen. Aber man kann sich dieser Anpreisung auch leicht überheben. Wirkt ein Lehrstoff 2c. naturgemäß auf irgend ein Vermögen, so ist damit die Brauchbarkeit desselben nachgewiesen. Es dient dann der ganzen Geistesbildung. Nur der Unterschied ist von Bedeutung, ob ein Lernmaterial unmittelbar die Vermögen der niederen oder der höheren Lebenseinheit anregt. Aber freilich entscheidet auch das nicht allein über das Rangverhältnis. Vieles kommt noch auf das Lebensalter der Schüler und auf andere Umstände an. Wichtiger aber als dieses alles ist die Methode.

---

*) Scherzweise sagte daher der berühmte Berliner Arzt Heim, wenn er in der Nacht zu Kranken gerufen wurde und seine Angehörigen ihn aus Sorgfalt für seine Gesundheit, besonders im hohen Alter, abhalten wollten, dem Rufe zu folgen: „Ja, ja wenn nur das verfluchte Gewissen nicht wäre."

**) Beneke will davon gar nichts wissen. Siehe oben!

Nach Aufstellung dieser Vordersätze gehen wir zu den allgemeinen didaktischen Regeln über. Dieselben finden ihre Begründung und Ableitung in den aufgestellten psychologischen Gesetzen. Um sie zu ordnen, müssen wir auf die verschiedenen Momente oder Gegenstände, welche die Unterrichtsthätigkeit bestimmen, Rücksicht nehmen. Diese sind: 1) der zu unterrichtende Mensch, der Schüler — das Subjekt; 2) der Gegenstand des Unterrichts, der Lehr- und Lerngegenstand — das Objekt; 3) die äußeren Verhältnisse, in welchen sich der Schüler befindet, nach Zeit, Ort u. s. w.; 4) der unterrichtende Lehrer.

Nach dieser Verschiedenheit wollen wir die einzelnen Regeln vortragen. Es versteht sich von selbst, daß damit nicht eine absolute Scheidung derselben gegeben ist; vielmehr greift eine und dieselbe Regel aus dem einen Gebiet in das andere. Die Verteilung der Regeln nach der aufgestellten Klassifikation geschieht daher nur nach dem vorherrschenden Momente. Wir bemerken zum voraus, daß die Bildung des Menschen überall als der Zweck des Unterrichts vorliegt. Alle übrigen mitwirkenden Momente: Lehrstoff, Lehrmethode, Lehrer 2c., erscheinen daher inbezug auf diesen Endzweck als Mittel, müssen sich also auch nach den Bedürfnissen des zu unterrichtenden Schülers bequemen. Die Leser kennen den Kantschen Grundsatz der Humanität: Kein Mensch darf als bloßes Mittel behandelt werden; dieses ist vollkommen richtig, jeder ist Selbstzweck; die Urrechte keines Menschen, die Rechte: Mensch zu sein, als Mensch zu leben — Vermögen (Güter) zu erwerben und sie zu benutzen — seine Kräfte frei zu gebrauchen und in der Entwickelung und Anwendung nicht gehindert zu werden (das Recht auf Freiheit) — dürfen nicht gekränkt werden; aber der Mensch kann sich aus freien Stücken zum Mittel und Werkzeuge machen, der Lehrer thut es, indem er seine Kräfte als Mittel zur Erziehung des Schülers anwendet. Ebenso sind die Lehrstoffe nicht Zweck, nur Mittel. Der Schüler ist nicht um jener willen da; sie dienen ihm. Die objektive Rücksicht ist also in der Erziehung und im Unterricht nicht die höchste, sondern die subjektive. Alles Lernen geschieht um der Bildung der Subjekte willen.[1])

---

[1]) Zu dem Vorstehenden über die Anlagen des Menschen 2c., sowie über die nachfolgenden didaktischen Regeln können noch folgende Stellen bei Diesterweg verglichen werden: 1. Rheinische Blätter III, 4. Heft (1828) S. 72 ff.; — 2. ebend. N. F. 1 (1830), S. 54—69; — 3. N. F. 4 (1831), S. 1—39; — 4. N. F. 6 (1832), S. 59—75; — 5. N. F. 9 (1834), S. 25—52; — 6. N. F. 10 (1834), S. 29—50. Die ersten drei Aufsätze und der letzte handeln über die Naturgemäßheit, die anderen von der Kulturgemäßheit der Erziehung und des Unterrichtes, namentlich enthält der Aufsatz Nr. 4 ganz ähnliche Erörterungen über die Anlagen und ihre Entwickelung nebst sieben daraus abgeleiteten didaktischen Regeln, die in der Hauptsache mit dem Vorstehenden und Nachfolgenden übereinstimmen, und es ist interessant, beide miteinander zu vergleichen; Nr. 6 wendet den Grundsatz der Naturgemäßheit auf die einzelnen Unterrichtsgegenstände an.

I. Regeln für den Unterricht inbetreff des Schülers, des Subjekts.*)

1) Unterrichte naturgemäß!**)

D. h.: der Unterricht muß sich an die menschliche Natur und deren Entwickelungsgesetze anschließen. Dieses ist das oberste, höchste Gesetz für allen Unterricht. Kann man eine bestimmte Art des Unterrichts, eine Methode ꝛc., als naturgemäß nachweisen, so ist damit der Beweis ihrer Richtigkeit geliefert. Was dagegen als der Natur des Kindes zuwiderlaufend, als naturwidrig vorgezeigt werden kann, ist unbedingt verwerflich. Für den Arzt wie für den Erzieher giebt es daher nichts Wichtigeres, als die Natur des Menschen im allgemeinen und besonderen kennen zu lernen, um den Beschaffenheiten, Eigenschaften, Bestrebungen derselben treu zu dienen. Man kann sich dem, was sie will, widersetzen, ihre Strebungen auch in manchen Fällen zum Teil oder ganz hemmen; man kann befehlen, daß sie nicht sein sollen — hilft aber nichts, sie werden fortexistieren, unterdrückt immer wieder hervortreten, und nur in ihrem Dienste werden glückliche Resultate erzielt werden. Nicht gegen, nur mit der Natur, mit den in ihr liegenden Kräften, kann ein Arzt eine Krankheit heilen, d. h. er kann Hindernisse beseitigen, den gesunden, erhaltenden und wiederherstellenden Kräften freie Bahn machen und sie unterstützen; aber

*) Gemäß dem oben aufgestellten, obersten Erziehungsprinzip: „Erziehung zur Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Guten, Schönen", würde hier das oberste Unterrichtsprinzip heißen: Errege den Zögling zur selbstthätigen Erforschung des Wahren, oder: Errege die Erkenntnisanlagen des Zöglings, daß sie sich in der Aneignung und Aufsuchung des Wahren entwickeln! Aber ich habe es vorgezogen, den Inhalt dieses Prinzips gleich zu entwickeln.

Zur Vergleichung wollen wir Zerrenners obersten Grundsatz der Didaktik anführen: „Führe den Lehrling von dem Standpunkte seiner Kraft, seiner Bildung, seines Wissens und Könnens in einer weisen Stufenfolge und auf eine seine Gesamtkraft bildende zweckmäßige Weise dahin, daß er gründlich und vollkommen den Grad der Kraft, der Bildung, der Kenntnis und Geschicklichkeit erlange, den er seiner Bestimmung gemäß erreichen soll!" Diese unbestimmten Redensarten und hohlen Phrasen behalte einer und handle danach!

**) Herr Richter, weiland Dr. der Theologie und Missionsinspektor in Barmen, identifiziert das pädagogische Prinzip der Naturgemäßheit mit dem Naturalismus im theologischen Sinne, d. h. (nach Professor Sack, siehe dessen Polemik, Seite 73 ff.) mit religiösem Indifferentismus, Unglauben, Heidentum, Materialismus u. s. w. Ob die pädagogische Litteratur ein diesem ähnliches Beispiel von Ignoranz und, da ihr Inhaber sich zum Richter in paedagogicis aufwirft, Arroganz aufzählt, weiß ich nicht. — Einen solchen Mann widerlegt man nicht; er versuche die Erziehung seiner Zöglinge mit dem Prinzip der Naturwidrigkeit! Daß eine solche Theologie mit gesunder (natürlicher oder vernünftiger) Pädagogik einen diametralen Gegensatz bildet, ist handgreiflich. Herr Richter prätendiert aber, ein vorzüglicher Theologe und eben darum auch ein vorzüglicher Pädagoge zu sein. Gerade das Umgekehrte ist die Wahrheit. Je stärker ein solcher in der Theologie, desto schwächer ist er in der Pädagogik. Er merkt nicht einmal, daß der (wahre) Naturalismus der echte, höchste Spiritualismus ist. Darum beruht die Forderung, eine Pädagogik zu schreiben, welche mit dieser Theologie nicht in Konflikt geriete, auf der Unkenntnis beider. Es ist eine reine Unmöglichkeit.

ohne diese vermag er nichts. Die Natur heilt die Krankheit mit Unterstützung des ihr dienenden, ihren Winken folgenden, und nicht selten unter Bekämpfung des ihr widerstrebenden, sie nicht verstehenden Arztes, trotz des Arztes und seiner verkehrten Mittel. Alle Kunst vermag nur etwas unter Mitwirkung der Natur, nichts gegen dieselbe. Was sie ohne Natur hervorzubringen scheint, ist doch nur, recht besehen, ihr Werk. Alle in Erstaunen setzenden Werke der mechanischen Künste erzielen ihre glänzenden Resultate dadurch, daß sie die Kräfte der Natur zu benutzen verstehen. Der Mensch ist nicht groß im Kampfe mit der Natur, sie spottet seiner Launen, seiner Werke; er ist nur groß mit ihr. Die in ihr liegenden Kräfte und Gesetze sind unabänderlich. Sie kann, was sie will, und sie will nichts, als was sie kann. Die meisten Übel in der Welt, inneres Unglück und äußere Verbrechen entstehen dadurch, daß der Natur des Menschen nicht Genüge geleistet wird. Wer sich darauf versteht, die Reaktionen der Natur gegen naturwidrige Einschränkungen und Mißhandlungen zu erschauen, bewundert ihre Energie. Die Natur ist Macht.*)

Auch im Menschen ist die Natur eine Macht. Was sie in ihm angelegt hat, wohin ihre Strebungen gehen: man kann es mißverstehen, bekämpfen; aber was im einzelnen Menschen wird, wird durch Benutzung der in ihm ruhenden Kräfte, durch sie oft trotz der verkehrten Behandlung durch naturwidrigen Unterricht und verkehrte Erziehung. Den Einzelnen kann eine verkehrte Behandlung töten; aber die Menschheit kann man nicht töten. In jedem Neugeborenen entsteht die mißhandelte wie ein Phönix aus der Asche, und beginnt den Kampf mit widrigen Einflüssen und Verhältnissen. Gegen alles, was ihr zuwider ist, führt sie, keinen Augenblick ruhend, den heftigsten Kampf. Sie allein ist auf Erden eine unüberwindliche Macht; sie geht zuletzt aus jedem Kampfe als Siegerin hervor. Bekämpfet die aufstrebende Intelligenz mit den höllischen Mächten: Vorurteil, Aberglauben, Wahn, Betrug, Dummheit! — endlich bricht die Intelligenz dennoch hervor. Beenget naturwidrig die Strebungen der Willenskraft durch despotische Gesetze, Götzendienst, Sklaverei! — über Nacht sind ihr die Schwingen gewachsen, plötzlich bricht sie hervor und zeigt sich, wie ein wütender Vulkan, in ihrer furchtbaren Gewalt. Wehe dem, der mit Gewalt begabt, die des Mißbrauchs fähig ist, die Natur in den Völkern, der Menschheit ꝛc. mißversteht! Sie läßt ihrer nicht spotten, die Zeit der Rache bleibt nicht aus. Nichts läßt sie ungerochen. Die naturwidrige, böse That kann fortzeugend Böses nur gebären. Darum horche und lausche man auf ihre Stimme, darum folge man treu der Spur, die sie zeigt! Nur im Bunde mit ihr wird man glücklich und macht man glücklich. Gott ist in der Natur, in der äußeren wie in der inneren, in der Sternenwelt wie in der Natur des Menschen. Ohne Vertrauen

*) 1. „Alle Erziehung, die etwas anderes ist als Vervollkommnung der Natur auf dem Wege der Natur, ist vom Übel."
(Direktor Weber in Magers Revüe 1843, Juliheft, Seite 13.)

2. „Sie ahnen nicht, daß alles in uns klein ist, was nicht die Natur in uns thut, daß das Erhabene der Moralität selbst, solange sie in uns nicht zur Notwendigkeit geworden, unter menschlichen Händen sich verkleinert."
(Fichte.)

zur Menschennatur ist keine naturgemäße, keine glückliche Erziehung möglich. In der Kunst suche man darum auch die Natur und kehre, wo es sein muß, zur Natur zurück! Wo man in einem Menschen naturwidrige Erscheinungen, äußere oder innere Verkrüppelung wahrnimmt, es muß auf naturwidrige Einflüsse geschlossen werden.*) Die Natur ist redlich. Sie schafft nicht das Leben vergiftende Mißtrauen in dem Kinde; dieses ist nur die Wirkung verrenkender Einflüsse. — Die nachfolgenden Regeln finden größtenteils in dem Prinzip der Naturgemäßheit ihre Begründung. Sie sind demselben also untergeordnet, oder Ausflüsse aus ihm. Man hat gesagt, man könne mit dem Prinzip der Naturgemäßheit nichts ausrichten, es sei rein formaler Natur. Dieses ist ganz richtig, es ist ein Regulativ, eine Norm; aber als solche steht es mit Recht an der Spitze, es hat normatives Ansehen (Autorität).

2) Richte dich bei dem Unterricht nach den natürlichen Entwickelungsstufen des heranwachsenden Menschen (nach der allgemeinen Individualität der Menschheit)!

Die gewöhnlichen Annahmen von drei Stufen in der Entwickelung des Menschen bis zum vierzehnten oder sechzehnten Jahre: 1) Stufe der vorherrschenden Sinnlichkeit oder der Anschauung; 2) Stufe des Gedächtnisses; 3) Stufe des Verstandes, worauf einige noch als vierte die Stufe der Vernunft folgen lassen, hat ohne Zweifel einige Wahrheit; diese ist aber nicht so durchgreifend, daß man sie als normgebend für den Unterricht zu Grunde legen dürfte. Denn das Leben des Kindes verläuft nicht nach irgendwie scharf zu begrenzenden Epochen. Wenn auch zu irgend einer Zeit im Kindesleben, z. B. in der Periode der Zahnbildung und um das vollendete zehnte Jahr herum, in der Regel alle Kinder eine gemeinschaftliche Grundbeschaffenheit haben, so fehlt doch sehr viel, daß eine Richtung, eine Anlage oder Kraft so hervorträte, daß alle anderen dagegen verschwänden oder ganz und gar in den Hintergrund träten. Eben darum figuriert auch jene erste Annahme gewöhnlich nur als Schematismus auf den Titeln sehr methodisch aussehender Lehrgänge, die nachher selbst nur noch sehr wenig darauf Rücksicht nehmen. Daß man aber mit anderen, loseren und unbestimmteren Bestimmungen, z. B. mit den Hegelschen Kategorien (Anschauung, Vorstellung, Begriff) oder mit den Kantschen (Begriff, Urteil, Schluß), noch viel weniger ausrichten könne, bedarf keines Beweises. Und doch muß, wenn der an die Spitze gestellte

---

*) Wie manche edle Menschennatur mag durch verderbliche Einflüsse gebrochen worden sein! Wäre ja selbst Schiller beinahe ein Opfer der Schulzucht geworden! Er konnte in der Karlsschule den Zopf nicht drehen lernen, er war in dem Unterricht nicht aufmerksam, trieb mutwillige Streiche, machte, statt die aufgegebenen Pensa auswendig zu lernen, Gedichte u. s. w. Seine Natur überwand glücklicherweise alle Schwierigkeiten. Er war das, was Goethe eine Natur nannte. „Er ist eine Natur“, galt in dessen Mund als der höchste Lobspruch, die unbedingteste Anerkennung. In ähnlicher Anerkennung des von der Natur Verliehenen sagen Pferdekenner von einem tüchtigen Tiere: Es ist Rasse in ihm.

Grundsatz nicht ein leeres Wort bleiben soll, irgend etwas Haltbares über die Entwickelungsstufen oder Entwickelungsperioden, was ein besserer Ausdruck ist, weil er die falsche Vorstellung des Plötzlichen und Auffallenden ausschließt, gesagt werden. Nur das Nachdenken über die Erfahrung kann darüber entscheiden. Nach meinem (der Prüfung der Leser zu empfehlenden) Bedünken kann man darüber sagen, was folgt. Es ist wenig; aber dieses wenige dürfte genügen.

Es giebt, nachdem das Kind die ersten Lebensjahre zurückgelegt hat, keine Zeit, in welcher irgend eine der Hauptverschiedenheiten der intellektuellen Anlagen, mit denen wir es hier nur zu thun haben, nicht hervorträte. Wenn wir dieselben in ihrer zeitlichen Entwickelung als Anschauung, Gedächtnis, Verstand und Vernunft bezeichnen, so sagen wir also, daß das Kind sich zu allen Zeiten als ein mit diesen verschiedenen Erkenntnisweisen begabtes Wesen offenbare. Es ist also nicht zu einer Zeit ausschließlich ein anschauender, zu einer anderen ein verständiger Mensch u. s. w.; sondern es treten überall alle Funktionen zutage, nur in veränderter Form und Weise. Auch das sechsjährige Kind hat Vernunft; nur beschäftigt es sich mit anderen Dingen, als der achtzehnjährige Jüngling. Man muß jedoch die verschiedenen Formen in der Entwickelung des Geisteslebens allgemeiner fassen.

Die allgemeinsten sind: die Empfänglichkeit und die Selbstthätigkeit, doch so, daß beide überall auftreten, jene nur im frühen Alter vorherrscht und bei gesunder Entwickelung immer mehr und mehr in diese übergeht.*) Dieses gilt vom geistigen Leben. Nehmen wir aber den ganzen Menschen nach seinen zwei Seiten: Seele und Leib, so müssen wir sagen: die Selbstthätigkeit äußert sich in den ersten zwölf bis vierzehn Jahren vorzugsweise körperlich, sodaß also beide Formen des Geisteslebens auch immer beisammen sind, nur daß die Empfänglichkeit offenbar mit den Jahren abnimmt. Hiernach erscheint uns die Sache so:

1) Die Selbstthätigkeit des Menschen äußert sich in dem ersten Stadium des Lebens (etwa bis zum vierzehnten Jahre) als körperliche Thätigkeit. Das Kind will frei spielen, der Knabe sich tummeln, und

---

*) „Der Mensch ist durch seine Natur zur sittlichen Selbständigkeit bestimmt; ohne diese giebt es keine sittliche Natur des Menschen. Aber der Mensch ist zugleich das hilfloseste Geschöpf der Erde, das der Notwendigkeit der Erziehung anheim gegeben ist. Durch seine Hilflosigkeit ist der Mensch an die Erziehung und den Unterricht gewiesen, und seine Natur treibt ihn sowohl zum Gefühl der Abhängigkeit als der Selbständigkeit. Der angehende Mensch kann sich selbst nicht leiten; darum ist er an die anderen Menschen gewiesen, welche ihn absichtlich oder ohne Absicht leiten und unterrichten. Diese Leiter sind die Autorität für den nicht selbständigen Menschen: sie denken und thun ihm vor, er ahmt sie nach im Denken und Handeln, selbst im Fühlen. Es kann darum die menschliche Selbständigkeit, seine sittliche Bildung nur durch Autorität, durch Abhängigkeit begründet werden. Die Abhängigkeit ist aber das Frühere, die Selbständigkeit das Nachfolgende. Die Führung und Leitung zur sittlich-religiösen Bildung, die durch Autorität bedingt wird, muß darum in der frühesten Jugend, „die so empfänglich ist und nie vergißt", geschehen, und muß, wenn sie ihre Kunst versteht, den Menschen so bald wie möglich in seinem Denken und Handeln selbständig machen. Darum ist die sittlich-religiöse Bildung nicht durch einen sehr großen Aufwand von Zeit in vielen einzelnen Lehrstunden bedingt."

Professor Braubach, in Magers Revüe, 1843, 6. Heft, Seite 501.

— er soll es. Die Erziehungskunst benutzt diese edlen Triebe zur allseitigen Entwickelung des Leibes durch die Gymnastik oder Turnkunst, die im vierzehnten Jahre nicht endigt, aber es dann so weit gebracht haben muß, daß die bis dahin entwickelte geistige Selbstthätigkeit über den Leib als ausgebildetes und weiter auszubildendes Werkzeug verfügen könne.

2) Die (geistige) Empfänglichkeit äußert sich zuerst als Sinnenthätigkeit (so wenig ist gesunde Empfänglichkeit — Passivität!), als Lust zu Anschauungen, als Neugierde, etwa bis zum neunten Jahre. Man übe die Sinne durch genaueste Betrachtung, erhalte die angeborene Reizempfänglichkeit und Lebendigkeit und sorge für kräftige Aneignungen! Daß mit dem neunten Jahre die Anleitung zu anschaulichem Erkennen nicht aufhört, sondern, namentlich was die Anfänge und das Fundament in jedem neuen Lehrzweige betrifft, fortgeht, versteht sich nach unserem Grundsatze: „Alles wahre Wissen geht aus anschaulichem Erkennen hervor“, von selbst.

In derselben Periode ist die (geistige) Selbstthätigkeit freies Spiel der Einbildungskraft. Daher die Lust an Erzählungen, Märchen, Robinsons-Geschichten und — die Gespensterfurcht (bei allen Kindern von lebendigen Einbildungen, über deren Mangel sich kein Erzieher zu freuen hat!).

Die körperlich-geistige Selbstthätigkeit werde in dieser Zeit zur Aneignung technischer Fertigkeiten benutzt!

3) Die vorige Periode, besonders wenn sie zweckmäßig durch energische Thätigkeit des jungen Lebens in der freien Natur und in der Schule benutzt worden, verläuft allmählich in die Fähigkeit der kräftigen Aneignung und des gedächtnismäßigen Behaltens, in die Fähigkeit und Lust zum eigentlichen Lernen, etwa bis zum vierzehnten Jahre. Empfänglichkeit und Selbstthätigkeit wirken hier zusammen. Der Geist empfängt den angeschauten Stoff und eignet sich ihn mit Kräftigkeit an. Es ist die Periode der Befruchtung des Gedächtnisses mit lebenslänglich behaltenswertem Stoffe, die Zeit des Erlernens der Fundamente der Sprachen.

4) In derselben Periode pflegt das Vermögen des Verstehens, Begreifens, Denkens, die Fähigkeit, aus besonderem allgemeine Wahrheiten zu entwickeln, zu erwachen und hervorzutreten, besonders in gut begabten Köpfen. Die individuellen Anlagen, Neigungen, Beschaffenheiten treten mehr und mehr hervor, und es gehört kein großer Scharfsinn mehr dazu, hervorstechende Richtungen zu erkennen und die künftige Naturbestimmung des Knaben zu ahnen oder auch schon deutlich zu erkennen.

Damit ist natürlich nicht gesagt, daß das sechsjährige Kind keine Art von Verstand habe und daß nichts für dessen Verstand geschehen solle. Keineswegs, auch jetzt schon soll die methodische Entwickelung des bewußten Auffassens und des Findens naheliegender Dinge beginnen. Nichts ist z. B. schöner, als wenn ein so kleines Kind die Elemente der Sprache erkennt und die ersten Zahloperationen (wahrhaft elementarische Übungen!) mit Bewußtsein vollzieht. Aber zu eigentlichen Abstraktionen, selbst in beschränktem Maße, kommt erst nach dem zehnten oder elften Jahre die Zeit, die Zeit der Anfänge.

Aus gegebenen Stoffen lernt der Schüler Gesetzmäßiges und Regelrechtes finden, und (was jedoch in der Regel schwerer ist und später eintritt) Gesetze und Regeln auf gegebene Stoffe anwenden. Vorherrschend aber bleibt während der ganzen Periode die Thätigkeit des eigentlichen Lernens und Einübens bis zum fertigsten Können.

5) Nach dem vierzehnten Jahre tritt mehr und mehr die Periode des Verstandes ein und verläuft in die Anfänge des Vernunftgebrauchs, die in der Bildung der Ideale hervortreten. Die Kräftigkeit der Anschauungen ist nur zu erhalten, der Verstand planmäßig zu entwickeln, die selbstthätige Phantasie mit großen, ergreifenden Idealen zu beleben. Es kommen die Jahre der Entscheidung, d. h. der Gewinnung des angehenden Jünglings für alles Wahre, Große und Heilige. Was jetzt nicht angebahnt wird, wird sich schwerlich jemals im Leben entwickeln. Mit Recht erzittert dann das Vater- oder Lehrerherz, vor Freude oder Bangen. Der gesunde Säftetrieb setzt Knospen an, deren Früchte ein Menschenleben hindurch vorhalten, oder man gewahrt — Dürftigkeit der Natur.

Das Lernen geschieht nun mit klarem Bewußtsein, mit deutlichster Erkenntnis der Gesetze und Regeln; die Darstellungen bestehen in Schlußreihen, vorwärts und rückwärts, die Denkkraft wird entwickelt und feste Grundsätze werden eingeprägt und eingelebt. Die sittlichen Überzeugungen werden Gesinnungen*), die Gesinnungen bilden den Charakter und die Energie desselben. Denken und Wollen ist eins. Das Denken ist das Sein.**). Wie man denkt, so ist man; wie man ist, so denkt man (nämlich der lautere Mensch). Jenes (das Denken) ist die Ursache von diesem (dem Sein); das Sein wird der Erkennungsgrund von der Beschaffenheit des Denkens. (Voluntas et intellectus sunt unum et idem. Spinoza.) Ja, wie der Mensch denkt, ist und thut, so ist sein Gott. Und wie sein Gott ist, so ist der Mensch. Jeder hat seinen eigenen Gott. Kennt man diesen, so kennt man auch das Thun des Menschen 2c. Als Resultat und als Probe für die Richtigkeit des Bildungsganges treten die Merkmale hervor: Geübte Sinne, starke und gewandte Leibeskräfte als Basis der Energie des Charakters; Lebendigkeit und Kräftigkeit des geistigen Anschauungsvermögens; starkes Gedächtnis mit behaltenswerthem Inhalt und den Fundamenten alles wahren Wissens befruchtet; angeregte Denkkraft, Lust und Neigung zu selbstthätigem Forschen und freien Darstellungen

---

*) „Nur vom unveränderlich und ewig Wahren kann man überzeugt sein. Überzeugung vom Irrtum ist schlechterdings unmöglich.“ (Fichte.) Überzeugung ist folglich etwas anderes als Meinung, Wahn, Selbstüberredung, Autoritätsglaube.

**) Das Denken und Wirken ist also, wo nicht äußere Hindernisse eintreten, auch eins. Alles frei Lebendige offenbart sich und zwar fort und fort, und was sich nicht offenbart, ist nicht. Dies gilt in Natur und Geschichte. Die Kräfte und Eigenschaften jener können nicht erträumt oder a priori konstruiert, sondern wollen erschaut und aus Thatsachen erschlossen sein. Und verborgene Talente, welche oft von eitlen Eltern in ihren Kindern geglaubt werden, sind Illusionen. Desgleichen Gesinnungen, die sich nicht offenbaren. Laßt euch nicht düpieren, zu deutsch nasführen! „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen!“ Nur die Handlungsweise des Menschen, nicht seine Redereien, charakterisieren sein Inneres, und Gottes Wesen erhellet aus seinen Werken. Seine Begriffe sind die Dinge.

in mündlicher und schriftlicher Rede; Ergriffensein von lebendigen Idealen und Hochbildern für ein thatkräftiges Leben im Dienste des Wahren, Guten und Heiligen — Einheit des Denkens, Fühlens und Wollens und fertiges Können.

Das sind Beschreibungen und Fingerzeige. Was läßt sich in Erziehung und Unterricht mit ihnen machen? Viel und — nichts. Viel, wenn die Erkenntnis des Wesens der Menschennatur aus eigener, lebendiger Beobachtung hervorgegangen, nichts — wenn man sie als ein Äußerliches, Fremdes, Gegebenes betrachtet oder annimmt. Der Erzieher und Lehrer wird geboren; ihn leitet der Takt. Vor dem Schüler stehend, sagt es ihm der Geist, wie er handeln, verfahren solle; ob es Zeit sei zum Abstrahieren, oder ob dasselbe den jugendlichen, dazu noch unreifen Geist verzerren und verschrauben werde. Schädlich ist das Verspäten, noch schädlicher das Verfrühen.*) Niemand aber wirkt verderblicher, als ein despotischer, die natürliche Entwickelung des Menschen nicht achtender, nicht respektierender Lehrer. Ebenso verderblich wie er wirkt nur allein der ideenlose, verstandesstolze, kritisiersüchtige Lehrer, der es wagt oder als Virtuosität betrachtet, das Große, Meisterhafte, Erhabene in der Geschichte und Litteratur vor seinen Schülern zu bekritteln und es von diesen, natürlich nach gegebenem, ihnen aufgenötigtem Maßstabe kritisieren zu lassen, und dadurch das Ideale in ihnen und damit die Hochgedanken von menschlichen Wirkungen und Leistungen zu zerstören. Ein solcher mordet die edle Menschennatur. Sein Wahnsinn kann so groß sein, daß er meint, in dieser Weise dem Heiligen, Gott und seinem Worte, zu dienen.**)

*) Inbetreff der Anpassung des Lehrstoffes, sowohl was die Auswahl als die Art der Behandlung desselben betrifft, an die Entwickelungsstufe des Kindes ist von den Pädagogen noch viel zu leisten. Die Theorie darüber ist noch sehr mangelhaft, d. h. es fehlen noch die festen Grundsätze, welche auf sicheren Erfahrungen basieren. Und doch geht es zuverlässig der Seele mit ihrer Nahrung wie dem Körper mit der seinigen. Dieser verträgt manche Nahrung in frühen Jahren gar nicht, die ihm später vortrefflich bekommt. Andere verträgt er immer, wenn sie ihm nach Verschiedenheit seiner Verdauungskräfte anders und anders zubereitet wird. Das Schlimmste, was ihm begegnen kann, ist das Überfüttern; er siecht hin. Geht es nicht eben so manchem Kinde in der Schule? Manches erscheint in der Schule mit den regsten Lernkräften. Allmählich nehmen sie ab; die frische Selbstthätigkeit geht in Passivität über. Der Geist nimmt noch an, aber er verzehrt nicht mehr; zuletzt zehrt er ab. — In vieler Beziehung bleibt die Erscheinung eines pädagogischen Homöopathen zu wünschen, ein Mann, der uns lehrt, die geistigen Gaben in solcher Dosis zu reichen, daß sie möglichst energisch wirken, daß ein geringes Maß die höchste Wirkung hervorruft. Es steht viel eher zu befürchten, daß die Schüler überfüttert werden, als daß sie aus Mangel an Nahrung schwach bleiben. Die pädagogische Diätetik und Kochkunst sind sehr wichtige Künste. „Noch viel Verdienst ist übrig."

**) Als Beispiel dieses Wahnsinns und als ungeheuere Verirrung betrachte ich in der modernen, neuesten Zeit den von mehreren Seiten auf uns eindringenden Rat, die Jünglinge deutscher Gymnasien und Bürgerschulen die Meisterwerke unserer Klassiker nach sogenannten „christlichem Maßstabe" (was in der Ausführung auf nichts anderes hinauslaufen kann, als auf Kritik nach irgend einem bestimmten Bekenntnis!) beurteilen zu lassen: mit Verdrängung des wahren Verfahrens, welches darin besteht, daß der Jüngling sich der Meisterwerke der sittlichen und ästhetischen Ideale erfreut und daran erhebt — was jene „Verehrung des Heidentums" schelten. — Ebenso

3) **Beginne den Unterricht auf dem Standpunkte des Schülers, führe ihn von da aus stetig, ohne Unterbrechung, lückenlos und gründlich fort!**

Der Standpunkt des Schülers ist der Ausgangspunkt. Dieser ist also vor dem Unterricht zu erforschen. — Da die Entwickelung des Geistes an das Gesetz der Stetigkeit gebunden ist, so hat der Unterricht dieses Gesetz zu befolgen. Solches verlangt der Grundsatz der Lückenlosigkeit. Derselbe ist häufig mißverstanden worden. Man suchte die Lückenlosigkeit (wie Pestalozzi irrtümlicherweise und seinem eigenen subjektiven Prinzip zuwider, z. B. in seinem „Buche der Mütter" und J. Schmid in seiner „Formen- und Größenlehre") in dem Lehrgegenstande, in dem Objekte. Daher die vielen kleinen, kleinlichen Übungen, welche statt der freien Entwickelung wieder einen geistfesselnden Mechanismus in die Schule einführten. Der Grundsatz der Lückenlosigkeit bezieht sich auf das Subjekt, das zu unterrichtende Individuum. Was für den einen Schüler lückenlos ist, ist für den anderen lückenvoll. Der eine hat Zwerg-, der andere Riesenbeine; der eine macht Mücken-, der andere Elephantenschritte, wenn auch die Natur keinem Siebenmeilenstiefeln mitgiebt. Um den Grundsatz der Lückenlosigkeit auf einen bestimmten Ausdruck zu bringen, sagen wir, derjenige Unterricht ist lückenlos, welcher den Schüler befähigt, jede Stufe mit demjenigen Grade der Selbstthätigkeit zu betreten, welcher von seinem Alter und von der Natur des Gegenstandes verlangt werden muß, damit die Gesamtzwecke des Unterrichts: Entwickelung der Selbstthätigkeit und vollständige Kenntnis der Sachen, erreicht werde. —

Also die subjektive Berücksichtigung herrscht vor. Dieses ist ganz pestalozzisch. Man hat sie die subjektive Methode genannt, obgleich hier das Wort Methode nicht an rechter Stelle steht. Man hat ihr die objektive Methode entgegengestellt, d. h. in dem Objekte die oberste Norm des Unterrichts gesucht und gesagt: das Objekt ist die Methode. Diese Sätze mögen einstweilen hier nebeneinander stehen; in dem Verlaufe wird darüber noch das Nötige beigebracht. Hier machen wir das Recht der subjektiven Methode geltend. Die Entwickelung des Schülers ist überall Nummer eins; die objektive Methode ist da an der rechten Stelle, wenn sie eben die subjektive ist. Der Streit scheint ein Wortstreit zu sein. Und vielleicht ist es wohlgethan, sich in die Anschauung des Objektes zu vertiefen, um die wahre subjektive Methode (besser: den Lehrgang) zu finden. —

Nahe verwandt mit dem wohlverstandenen Grundsatze der Lückenlosigkeit ist der Grundsatz der Gründlichkeit in dem Unterricht. Daher fügen wir denselben hier an. Der Gegensatz der Gründlichkeit ist die Oberflächlichkeit, Seichtheit, Breite und Flachheit. Niemand wird sich zu diesen Eigenschaften bekennen. Darum gilt der Grundsatz: unterrichte gründlich! allgemein. Er kann aber auch sehr mißverstanden werden. Er verlangt nicht, daß man bei einem Gegen-

wurzelhaft (radikal-) verderblich als diese Kritisiersucht wirkt die Einführung der Jugend in die politischen Parteikämpfe unserer Tage. Wo bleibt da Unschuld, Unbefangenheit, Vertrauen, heiteres Hineinwachsen in die Welt! Vergleiche Rheinische Blätter 39. Band, drittes Heft.

stande so lange verweilen soll, bis an demselben dem Schüler nichts mehr unbekannt ist, bis die Sache erschöpft ist. Vielmehr ist dieses das Grab eines guten Unterrichts.*) Wer z. B. bei der Addition in der Zahlenlehre so lange stehen bleiben wollte, bis der Schüler alle Seiten dieser Grundrechnungsart erforscht hätte, würd sehr falsch verfahren. Es wird nur verlangt, daß der Schüler nicht eher weiter geführt werde, bis er die Kraft erlangt hat, die folgende Stufe mit Selbstthätigkeit zu ersteigen, so daß die Leistungen überall der Entwickelungsstufe des Schülers und dem Anspruch an genügende Leistungen entsprechen. In der Regel kann und soll kein Gegenstand auf irgend einer Stufe des Jugendunterrichts erschöpft werden. Vielmehr verlangt es die wahre Geistesbildung, daß man zu wichtigen Gegenständen oft zurückkehre. Denn nur eine wiederholte Beschäftigung mit schwierigen Dingen zu verschiedenen Zeiten und in dem Besitze verschiedener Grade geistiger Entwickelung führt den Strebenden allmählich ganz zu dem freien Besitze derselben. Der falsch verstandene Grundsatz der Gründlichkeit hat viele Lehrer zu einer unendlichen Zersplitterung der Gegenstände in tausend Übungen und Stufen verführt.

Die eben besprochenen Rücksichten sind zu wichtig, als daß wir ihnen nicht noch einige Betrachtungen widmen sollten.

Ohne die Kenntnis des Standpunktes des Schülers ist keine ordentliche Belehrung desselben möglich. Man weiß ja sonst nicht, was vorauszusetzen, wo anzuknüpfen ist. Es ist damit ebenso, wie bei der Abfassung eines Buches. Der Autor muß sich, soll es gut werden, den Standpunkt derer, die er sich als seine Leser denkt, ganz genau vorstellen; sonst wird er das Rechte nicht treffen; er wird da weitläuftig und breit sein, wo er kurz, und da kurz und gedrängt, wo er ausführlich sein sollte.

Aber niemand meine, mit der Kenntnis der Forderung, daß man des Schülers Standpunkt kennen solle, und mit der allgemeinen Kenntnis desselben sei es gethan. Nichts weniger. Der Lehrer muß den Standpunkt des Schülers oder der Schüler in allen Einzelheiten kennen. Aber wie kann er dies? Dies kann er dadurch, daß er das Leben, die Jugend, besonders aber den praktischen Standpunkt der Leute von gesundem Menschenverstand und von gewöhnlicher Erfahrung, denen wissenschaftliche Bildung abgeht, kennt. Dies ist überaus wichtig. Unsere Schüler stehen auf diesem praktischen Standpunkte, sie haben Erfahrungen gemacht, ein sehr wichtiger Umstand; denn an diesen ist anzuknüpfen, er bildet die Basis, von der man ausgeht. Sie haben Erfahrungen gemacht; aber es sind rohe Erfahrungen. Diese ruft man ihnen ins Bewußtsein, d. h. läßt sie aussprechen, deutlich machen, feststellen. Das neue Wissen, das man erwecken will, bestätigt nun entweder diese Erfahrungen, führt sie weiter aus und erhebt sie zu wissenschaftlicher Einsicht, oder es widerlegt sie und setzt das Richtige an die Stelle des Falschen. Das ist nun ein Umstand

*) „Es giebt keinen größeren Feind der Gründlichkeit, als Gründlichkeit zur Unzeit." Magers Bürgerschule, Seite 129.

von der ersten Wichtigkeit, daß man die Fälle kennt, in welchen der gemeine gesunde Menschenverstand eine falsche Vorstellung hegt oder falsche Schlüsse macht. Bei diesen Fällen muß man mit besonderer Genauigkeit verfahren. Ihre rechte Behandlung signiert den Lehrmeister auf untrügliche Weise. Durch Regeln läßt sich das nicht lernen, hier ist der Lehrer Original; er erscheint dem Schüler, der sich so getroffen, in seinem (falschen) Wesen ergriffen und zum Richtigen hingeleitet fühlt, als wahrer Geisteswecker und Lichtbringer.

Mancher wird das eben Gesagte nicht verstehen, einige aber werden es verstehen und — sich freuen; denn sie werden in der Seele beistimmen. Eins ihrer Geheimnisse ist verraten. Ehemals hatten die zünftigen Schulmeister Zunftgeheimnisse; jetzt predigt man sie auf den Dächern. Zwar werden andere es verneinen, daß eben von einem Geheimnis die Rede gewesen, es handle sich ja nur von der Regel, eine vorliegende Unbestimmtheit der Bestimmtheit vorhergehen zu lassen, jene zu dieser fortzuentwickeln. Aber eben diese Regel ist vielen ein Geheimnis, obgleich sie den Prozeß der Entwickelung im Naturleben, vom Chaos an bis zur Bildung des Tieres aus dem Ei, ja selbst den Denk- und Entwickelungsprozeß im Geiste, also ein allgemeines Gesetz darstellt. Zur Veranschaulichung des Obigen wollen wir einige Beispiele und zwar aus der Physik wählen.

Es ist von den bewegenden Kräften bewegter Massen die Rede. Die Schüler sollen die Sätze finden.

Der Lehrer fragt danach, wovon die Wirkung, die ein bewegter Körper auf einen anderen, den er trifft, ausübt, abhange. Der Schüler weiß, denn er hat es erfahren: von der Masse des bewegten Körpers. Also: Je größer die Masse, desto größer die Wirkung; mit der Masse steigt die Wirkung (unter übrigens gleichen Umständen). So viel weiß der gemeine Menschenverstand, aber auch nicht mehr. Man muß ihn sich aber aussprechen lassen. Dann ist die Vorstellung zu erwecken, ob die Wirkungen in dem Maße steigen, wie die Massen, ob die doppelte, dreifache Masse die doppelte, dreifache Wirkung hervorbringe. Dieses ist die neue Vorstellung; aus jener unbestimmteren entwickelt sich diese bestimmtere, wie bei allem wahren Unterricht.

Hierauf wird nach dem Einflusse der Geschwindigkeit gefragt. Die gemeine Erfahrung hat den Schüler gelehrt: Je schneller, desto größer die Wirkung. Mehr weiß er nicht. Daß die Wirkungen (unter übrigens gleichen Umständen, wie sich von selbst versteht) sich direkt wie die Geschwindigkeiten verhalten, ist die zu gewinnende, bestimmtere Wahrheit, die aber nicht so anschaulich ist wie die erste. Das Bewußtsein, daß letzteres wahr sei, muß in dem Schüler erweckt werden, man muß darüber mit ihm reden; er erkennt darin nicht allein eine Wahrheit, sondern lernt noch ein doppeltes; die Genauigkeit, wie sehr der Lehrer ihn und seinen Standpunkt kennt, und er lernt dadurch diesen und damit sich selbst kennen. Der innerliche Lehrer schaut, daß solches vorgehe, auf den Gesichtern der Schüler, er erlebt eine schöne Stunde — inneres Lehrerglück.

Zweites Beispiel über das zweite. Es ist von der anziehenden Kraft die Rede und von ihren Wirkungen. Erstens von dem Gewicht der Körper oder dem Druck auf die Unterlage. Sobald der Schüler

erkannt hat, daß das Gewicht eines Körpers eine Folge der anziehenden Kraft ist, wird er, da er fühlt oder weiß, d. h. mit dunklem oder klarem Bewußtsein weiß, daß die Wirkungen sich wie die Ursachen, die Ursachen sich wie die Wirkungen verhalten, unmittelbar die Schlüsse machen: Je mehr Gewicht, desto stärkere Anziehung — der Körper, welcher das doppelte Gewicht eines andern hat, wird mit einer doppelt so großen Kraft als dieser angezogen — die anziehenden Kräfte, mit welchen die Erde auf zwei an Gewicht verschiedene Körper wirkt, verhalten sich wie diese Gewichte. Diese Schlüsse sind bekanntlich falsch; aber man muß sie machen lassen, der gemeine und doch ganz gesunde Menschenverstand macht sie notwendig. Der Schüler zeigt sich also als ein verständiger Schüler, der sie macht; der Lehrer schenkt ihm Beifall, obgleich die Berichtigung erfolgen muß. Diese aber muß weitläufig, ausführlich und gründlich erfolgen. Durch solche Fälle lernt der Schüler außer dem Unterrichtsstoff noch etwas sehr Wesentliches und Wichtiges: den Unterschied zwischen dem Standpunkte des gemeinen und des wissenschaftlich-gebildeten Verstandes und den (unschätzbaren) Wert der Bildung. Eine Andeutung darüber reicht nach solcher Erfahrung hin. Man darf dann gewiß sein, man hat den Schüler mit Liebe zur Bildung durchdrungen, was mehr Wert hat, als der Erwerb der einzelnen Einsichten und Kenntnisse — abermals eine das Lehrerbewußtsein beglückende Stunde. Man wird inne, daß man an der Bildung der Seele von innen heraus arbeitet. Das will mehr bedeuten, als das Gemüt oder gar nur die Empfindung erregen und rühren. — —

Die Art des Unterrichts oder die Methode des Gegenstandes richtet sich natürlich nach der Natur dieses Gegenstandes. Verschiedene Dinge können nicht auf einerlei Weise gelehrt und gelernt werden. Aber dieser objektive Gesichtspunkt ist nicht der oberste im Jugendunterricht, sondern der subjektive. Wie muß *dieser* Gegenstand nach dem Entwickelungsgesetze der menschlichen Natur und *nach dem Standpunkte der Schüler* behandelt werden? Dieses ist der höchste, die Wahl der Methode bestimmende Gesichtspunkt. Derselbe Gegenstand wird anders traktiert mit Knaben, anders mit Jünglingen, anders mit zehn-, anders mit vierzehnjährigen Knaben.

Wählen wir als Beispiel den Sprachunterricht, sei es den der Muttersprache oder einer fremden. Vor dem Alter der Pubertät eignet sich kein abstrakter Unterricht im strengen Sinne des Wortes für den Knaben. Er faßt nur das Konkrete. Man kann ihm das Abstrakte aufzwingen; aber es wird nicht lebendig in ihm. Ein Fehler der Methode ist es daher, wenn man ihm in jenem Alter Sprachdefinitionen aufzwingt und ihn damit quält, z. B. Definitionen des Substantivs, des Verbums, des Subjekts, Objekts, Terminativs 2c. *Falsche* Gründlichkeit verwirft daher Merkmale und Kennzeichen wie diese, welche für den Anfangsunterricht hinreichen:

Ein Substantiv ist ein Wort, vor welches man *der*, *die* oder *das* setzen kann; ein Verbum erkennt man daran, daß es sich mit *ich*, *du*, *er* 2c. abwandeln läßt; das Subjekt wird durch die Frage *wer* oder *was*, das Objekt durch die Frage (mit Subjekt und Verbum) *wen* oder *was* gefunden 2c. Dadurch, daß er so Tausende von Sub-

jekten und Objekten in den vorkommenden Sätzen sucht, lernt er diese Satzteile besser kennen, als durch alle, hieher nicht gehörende Definitionen, die bekanntlich dem philosophischen Sprachforscher Mühe machen. Wie sollten diese in die ersten Jahre des Unterrichts gehören? Kurz: Der Standpunkt des Schülers bestimmt die Methode des Gegenstandes. Sicherheit des Erkennens der Dinge und deren Unterscheidung nach äußeren Merkmalen ist die erste Stufe alles Wissens und Lernens. So erkennt der kleine Mensch den Baum und unterscheidet ihn nicht bloß von einem Hause oder Schiffe, sondern auch von einem Strauch und einem Kraut, ganz sicher. Dieses ist vorerst genug. Das Wesen des Baumes bleibt ihm lange verborgen. So auch in der Sprache. Wer mit dem inneren Wesen der Dinge anfangen will, verfährt verkehrt; er erreicht nichts, höchstens blindes Nachsprechen, und er erzeugt in der Regel eine solche Verwirrung in den jungen Köpfen, daß sie ihren natürlichen Verstand verlieren. Verwirrtes Wissen ist aber schlimmer als Nichtwissen. So verkehrt behandelte Schüler sind viel schwerer wieder zurecht zu richten, als ganz unwissende. Der subjektive Standpunkt des Lernenden muß überall maßgebend sein.

Lehre möglichst wenig! — Diese Regel hängt mit dem Bisherigen so zusammen, daß wir sie hier anreihen.

Die alten Lehrer befolgten den umgekehrten Grundsatz: sie lehrten möglichst viel, trugen möglichst viel vor, häuften in ihren Schülbüchern nach Möglichkeit den Stoff, z. B. in den lateinischen Grammatiken. Sie wollten möglichst gründlich verfahren, und sie hegten die Meinung: es kann nicht schaden; man weiß nicht, wozu der Schüler das Gelernte nicht noch einmal brauchen kann, das Gelernte trägt sich nicht schwer.

Ach, sie kommen noch vor, diese falschen, verderblichen Ansichten, noch häufig in der Praxis vor. Wie wird nicht noch häufig drauflos doziert, wie mancherlei müssen die Schüler oft zur Unzeit, wo sie es nicht nur nicht brauchen können, sondern wo es die Auffassung des Notwendigen, den gesamten Fortschritt, alle Lust und Freudigkeit stört, lernen und tot in das Gedächtnis niederlegen, wo es, weil es nicht angewandt wird, verschimmelt und verdirbt.

Wählen wir ein Beispiel aus dem lateinischen Unterricht! Nach unserem Grundsatze lernen die anfangenden Schüler von der ersten Deklination nur die Wörter auf a, nicht auf e, as und es — von dem Verbum nicht den Infinitiv, nicht die Partizipia, noch weniger die Gerundia und Supina, nicht die Conjugatio periphrastica, nicht die selten vorkommenden Wörter, die eine Ausnahme von einer Genus-Regel machen, die oft bis durch Prima hindurch nicht vokommen ꝛc. ꝛc. Was nicht sofort angewandt wird, wodurch der Fortschritt nicht notwendig bedingt ist: wird nicht gelernt. Lehre möglichst wenig! Dann beschäftigst du den Schüler nur mit wesentlichem, nur mit der Hauptsache, dann kannst du diese gründlich vornehmen, dann kannst du sie unverlierbar einüben, dann gewinnt der Schüler schnell das freudige, anspornende Gefühl und Bewußtsein, daß er etwas wisse und könne, dann kann das Lernen gründlich geschehen. Dies ist die wahre Gründlichkeit; das Lernen alles dessen, was nicht zum Fortschreiten gebraucht wird, ist falsche Gründlichkeit, ist Pfuscherei.

Junge Lehrer machen sich dieses Lasters am meisten schuldig; sie lehren alles, was sie eben gelernt haben. Lehrer von guten Anlagen beschränken mit den Jahren das Lehrmaterial immer mehr, bis auf ein unentbehrliches Minimum. Dies sind die wahren Lehrmeister. Wohl der Schule, in deren unteren Klassen, z. B. inbetreff des lateinischen Unterrichts, ein solcher Lehrmeister steht!

4) Lehre nichts, was dem Schüler dann, wann er es lernt, noch nichts ist, und lehre nichts, was dem Schüler später nichts mehr ist!

Zwei Regeln, zwei sehr wichtige Regeln, gegen die nur zu häufig verstoßen wird, die sehr wenig gekannt zu sein scheinen, die aber von solcher Bedeutung sind, daß man ohne Übertreibung sagen kann: ihre Vernachlässigung (besonders der zweiten) bringt den, an welchem diese Verschuldung begangen wird, oft um einen großen Teil des Segens des Unterrichts. Fehlt man gegen die erste, so verleidet man dem Schüler den Unterricht in dem Augenblicke, in welchem er ihn empfängt, erregt in ihm Widerwillen gegen den Stoff, den wieder zu vertilgen oft ein langes Leben nicht lang genug ist; fehlt man gegen die zweite, so veranlaßt man ihn, im späteren Leben mit Verachtung auf die Schuljahre, die Schule und den Lehrer hinzublicken. Wenn das wahr ist, so verdienen sie eine nähere Würdigung, wozu wir hier nur anregen können.

Zuerst muß man in ihren Sinn eindringen. Das Denken geht dem Wollen, wie dem Nichtwollen und folglich Nichtthun vorher; die Theorie beherrscht die Praxis, soll sie beherrschen. Wo die Praxis nichts taugt, da muß man die Theorie korrigieren. Obige Regeln, beide negativ, stammen aus der Beobachtung fehlerhafter Praxis. Die Wahrnehmung von Schulübeln hat auf sie geführt. Was setzen beide?

Die erste entspringt aus dem Gedanken: „Der Unterricht muß dem Standpunkte des Schülers, der ihn empfängt, gemäß sein, nämlich dem gegenwärtigen Standpunkte, nicht dem möglich-künftigen. Man könnte die Regel daher auch durch das eine Wort aussprechen: Verfrühe nichts!

Die Leser merken gleich: die Regel muß cum grano salis verstanden werden, und man könnte Einspruch gegen sie thun; wenn auch nicht gegen ihre Wahrheit an sich, aber von seiten der drängenden Lebensverhältnisse her. Wie, wenn nun ein Kind mit dem zehnten, zwölften, vierzehnten, Jahre auf ewig die Schule verläßt? Muß man da nicht eilen? Muß nicht der gesamte Schulreligions-, der ganze Katechumenenunterricht der Volksjugend verfrüht werden? — Es kann sein, es kann zum Teil wahr sein, wir Pädagogen sind nicht Souveräne der Umstände; aber wir haben die Richtigkeit und Verkehrtheit von Verfahrungsweisen zu begreifen, damit wir möglichst wenig verkehrt, möglichst viel richtig verfahren. Gar viele kennen aber unsere Regel gar nicht. Sie lehren drauf los; sie denken (wenn sie anders denken): das künftige Leben und Leiden wird die unverstandenen Sätze und Sprüche dem jetzt noch im Nebel schlummernden Geist und dem steinharten Gemüte schon aufschließen und ein-

hauchen. Demgemäß zwingen sie die Kinder, Sätze und Lehren, von denen dieselben so gut wie gar nichts verstehen, die weder ihrem Kopfe noch ihrem Herzen etwas sagen, weil jenem dazu die Kraft fehlt, in diesem das Bedürfnis nach ihnen noch nicht erwacht ist — buchstäblich, natürlich unter großer Qual, auswendig zu lernen und dem Wortlaute nach (mehr ist nicht möglich) herzusagen. Es gilt dies von verkehrtem Religionsunterricht, aber auch von anderem Unterricht; dort ist der Schaden am größten. Auf diese Weise ist gar manchem der Katechismus, das Gesangbuch, die Bibel vielleicht für sein ganzes Leben verleidet worden. Versuche man, die ersten unangenehmen Eindrücke zu verwischen, es gelingt selten, in der Regel gar nicht; versuche man, ganze Jahre, in widerwärtigem Gefühl zugebracht, in der weichen Jugendbeschaffenheit verlebt, wieder gut zu machen: es ist beinahe unmöglich. Der Inhalt, der erst dem reifen Menschen faß- und genießbar gemacht werden kann, ist darum für die Jugend ungenießbar. Gegen die Verkehrtheit dieses Thuns schützt dich die Regel: Verfrühe nichts! Und wenn dich der Drang der Umstände dazu zwingt (oft ist es nur ein Schein, du folgst nur blind alt-verderblichem Herkommen!), so thue das Mögliche, meide alles Widerwärtige, suche die schwere Speise verdaulich und schmackhaft zu machen!

Die zweite Regel ist fast noch wichtiger als die erste. Sie beugt augenblicklichem, aber in der Nachwirkung oft unauslöschlichem, späterem Widerwillen vor. Ist es etwa eine seltene Erscheinung, daß Erwachsene und zwar wohlgesinnte, verständige, sittliche und edle Erwachsene mit einer Art Verachtung auf die Lehren und Lehrer ihrer Kinderjahre hinblicken, so auf sie hinzublicken sich nicht entbrechen können? Worin liegt das? Es kann liegen an und in der läppischen und kindischen Art, in der sie unterwiesen worden; es liegt aber zumeist an dem Inhalt des Unterrichts*), der vielleicht ihren Kinderjahren angemessen war, aber sich unter dem Standpunkte eines gereiften Mannes befindet. Man hat gesagt: der Mensch soll in der Weise erzogen und unterrichtet werden, wie Gott das Menschengeschlecht erzogen hat. Ist es auch wahr? Der Leser denke darüber nach, wir konnten hier die Frage nur aufstellen. Aber das steht fest: gar viele Dinge, welche unsere Schüler in unseren Schulen lernen, haben für den Erwachsenen keine Bedeutung mehr, ja, kommen ihm kindisch und läppisch vor und veranlassen ihn, nicht bloß dieses kindische als einer vorübergegangenen Bildungsstufe der Menschheit angehörig zu betrachten, sondern auch das zu verwerfen, was mit diesem Kinderbrei zusammenhängt oder ihm ähnlich ist, oder auch nur äußerlich mit ihm verbunden war. Bedarf es der Beispiele? der Beispiele aus der alttestamentlichen Geschichte? — Der Leser denke an viele dieser Geschichten, welche in allen biblischen Geschichtsbüchern, die dem Kinde in die Hand gegeben werden, vorkommen. Das Kind nimmt sie an und be-

*) „Sind wir in unserer Bildung weiter gerückt, so fangen wir an, uns unserer kindischen Einfälle und Thorheiten zu schämen; eben das, was uns weiser macht, wird uns, um der größeren Reife willen, die es uns giebt, in der Erinnerung verhaßt, und wir möchten es gern vergessen, wenn wir könnten." (Fichte.)

hält sie. Das Kind nimmt alles auf Treu und Glauben an. Aber nachher!?*)

Die dem eben nur angedeuteten Fehler huldigenden Lehrgänge verwechseln zwei Dinge miteinander: sie halten tiefe Standpunkte des Bewußtseins der Völker (des „Volkes Gottes"!?) für Stufen zu universalen Standpunkten der Menschheit, nämlich in der Art, daß sie den einzelnen Menschen in seiner Jugend auf jene stellen, durch jene hindurchgehenlassen wollen, nicht nur vergessend, daß dieselben längst überwunden sind, sondern auch übersehend, daß der einzelne Mensch den in seiner Jugend auf Treu und Glauben angenommenen Lehrinhalt behält und ihn, wenn er denselben einer reiferen Bildungsstufe nicht mehr für angemessen erachtet, verwirft und — verachtet, natürlich die Schule und den kindischen Meister, der ihm auf dem alten Standpunkte zu stehen scheint oder wirklich darauf steht, mit verachtet.**) Dagegen schützt unsere Regel: „Lehre nichts, was dem Schüler, wenn er erwachsen und gereift ist, nichts mehr ist!" Mit einem Worte (doch in etwas anderem Sinne als das parallele: Verfrühe nichts!): Verspäte nichts! (Jenes Wort bezieht sich auf die Entwickelungsstufe des Schülers, dieses auf die Kulturzeit der Menschheit.)

Wir haben beide Regeln nur angedeutet; aus mehreren Gründen. Aber aus mehreren Gründen wollen wir ihren Inhalt dem Nachdenken der Leser besonders empfehlen. Denn es ist wahrlich der Mühe wert, darauf zu sinnen, daß der Erwachsene sowohl inbetreff der Form als

*) Sause verwirft für den Religionsunterricht in der Schule allen Unterricht in irgend einer positiven Religion. Die Gegenwart ist der freien Besprechung dieser Ansicht nicht günstig. — Die Gründe, auf welche Sause seine Ansicht stützt, finden sich in der Einleitung zu seinem „Versuch einer Einrichtung der Schulen aus dem Gesichtspunkte des Lebens im Staate". Halle 1831, Teil I, Seite XXXIII 2c. — Die vorstehenden Worte der dritten Auflage dieses Buches sind jetzt (1849) dahin zu berichtigen, daß wir im Jahre 1848 einen freieren Standpunkt gewonnen und auch über den Schulreligionsunterricht uns ein unbefangeneres Urteil erlauben dürfen. Herbart ist der eben mitgeteilten Ansicht von Sause, und jetzt stimmt die große Mehrzahl der Lehrer für die Verdrängung des konfessionellen Religionsunterrichts aus den Schulen. Wir sind mitten in diesem Streit. Ich verweise auf meine Abhandlung über diesen Gegenstand, Berlin, 1848 bei Enslin und auf die Jahrgänge 1848 und 49 der Rheinischen Blätter. Wie allgemeine (aber darum nicht abstrakte) Grundlage für jeden, so für den religiösen Unterricht. Kein Zwang, keine Kaptivierung, kein Despotismus! Entwickelung des Speziellen aus dem Allgemeinen (wohl verstanden!) oder des Bestimmteren aus dem weniger Bestimmten. Erziehung und Bildung zu einer Parteiansicht weder auf dem politischen, noch auf dem religiösen Gebiete! Siehe Nro. 11.

**) Es giebt noch einen natürlichen Grund dieser Verachtung (von andern hier nicht zu reden). Der gereifte Mensch sieht mit Recht seine Jugend als die Zeit der Unreife an. Er erkennt seine damaligen Vorstellungen als beschränkte und schiefe, seine Begriffe als dunkle, seinen Horizont als sehr beengt. Mit diesem Gefühl assoziiert sich unwillkürlich alles, was ihn in seiner Jugend berührt hat: Vater und Mutter, elterliches Haus und Zustand, Schule und Lehrer. Derselbe erscheint ihm, weil er in der Zeit seiner Beschränktheit mit ihm umging, auch als beschränkt und borniert. Wo das nicht der Fall ist, da hat es in der Regel die Pietät, welche dem Schüler geblieben ist, gehindert. Aber auch die Pietät geniert die meisten, besonders in gewöhnlichen Lebenssituationen — ein neuer Grund, warum man (die Welt) die Gesellschaft des alten Lehrers meidet.

inbezug auf den Inhalt des Unterrichts keine Ursache habe, auf Schule, Bücher und Lehrer mit Verachtung (mit Verachtung, Widerwillen und Hohn!) hinzublicken und es auf das schmerzlichste zu empfinden, daß er sich genötigt sieht, sein eigenes Kind ebenfalls ähnlicher Qual auszusetzen. Schulen, in welchen der moderne Geist herrscht, haben sonst das Glück, daß die Eltern es schmerzlich bedauern, nicht noch einmal Kinder werden zu können, um des Segens vernünftiger Didaktik und Pädagogik teilhaftig zu werden; aber es giebt auch noch umgekehrte Beispiele! Viele Schulen sind hinter dem Bewußtsein der Gegenwart zurückgeblieben. Mögen diese von unseren Warnungen getroffen werden![1])

Anmerkung zur Verdeutlichung. Zu der Spezies vom Lehrinhalt, welcher dem gereiften, denkenden Menschen (Mann wie Frau), um gelind zu reden, nichts mehr ist, (in Wahrheit steht die Sache schlimmer: diese Gattung von Lehrinhalt ist ihm direkt zuwider 2c.), gehört, um durch Beispiele dem Leser klar zu werden, dem wir nicht imponieren, sondern dessen Selbstbewußtsein wir nur erwecken wollen (frei wird man nicht gemacht, sondern macht man sich selbst), gehören z. B. was für Geschichten in den gewöhnlichen biblischen Historien, etwa in den weitverbreiteten von Zahn? Wie viele müßte man ausschneiden, wenn man alles entfernen wollte, was dem geläuterten Bewußtsein des Erwachsenen geradezu anstößig ist? Wie viele würden übrig bleiben? — Ist es ein Unglück, wenn die Schüler nicht alles, was sie in den Schulen lernen müssen, und unbefangen lernen, weil sie unmündig sind, behalten? Man macht es den Erwachsenen zum Vorwurfe, daß sie sich in Gesellschaften nicht von religiösen Dingen unterhalten. Ist das inbetreff der meisten alttestamentlichen Geschichten ein Wunder? u. s. w.

Ich weiß, wie Zeloten*) die vorstehenden Äußerungen benutzen werden. Aber das kann mich nicht abhalten, hier anzudeuten, welch unberechenbarer Schaden der wahren Religiosität durch verkehrten Jugendunterricht zugefügt wird. Denkende Menschen widerlegt man heutzutage nicht mehr durch Geschrei, sondern durch Gründe. Ich berufe mich bei meinen Behauptungen auf didaktische Grundsätze, in vorliegendem Falle auf die obigen, und — was mehr heißen will — auf das durch Vorurteile nicht getrübte Bewußtsein redlicher Menschen von Erfahrung und Nachdenken.

*) Hier muß ich eine Anmerkung von Jeremias Bentham (Abhandlung über politische Trugschlüsse) beifügen.

„Auf den ersten Anblick scheint es, als müsse diese eingestandene Inferiorität (das Gefühl der Abhängigkeit von äußerer Autorität) die Bescheidenheit und selbst die Demut zu einer unzertrennlichen Gefährtin haben; tritt man jedoch näher, so wird man bemerken, daß die eifrigsten Verteidiger der Meinungs-Autorität zu allen Zeiten die unduldsamsten gewesen sind. Anmaßung und Servilismus sind nicht unverträglich; im Gegenteil, es giebt schwerlich Stimmungen, welche sich besser miteinander vertragen. Wer sich vor einem Oberen demütigt, rechnet ganz zuverlässig auf Entschädigung durch die Unterwerfung, welche er andern auflegt. Das einzige, worauf er ausgehen kann, ist, dem Geiste der Menschen eine Schwäche einzuimpfen, welche der physischen Schwäche der Kindheit gleichkommt, um sie an Leitbändern zu führen. Die freiesten Denker, die, denen man zum Vorwurf macht, daß sie für ihre Meinung am meisten eingenommen sind, zeigen sich, wenn sie Widerspruch erfahren, weniger jähzornig, weniger ungeduldig, als die Arten politischer Frömmlinge, die, nachdem sie für sich selbst auf Prüfung Verzicht

[1]) Über verfrühenden und verspätenden Unterricht ist noch zu vergleichen Rh. Bl. N. F. 36 (1847), S. 371 f.

5) Unterrichte anschaulich!

Diesem Grundsatze räume ich inbetreff der Wichtigkeit für den ganzen Jugendunterricht nach dem Prinzip der Naturgemäßheit und wegen desselben die erste Stelle ein. Er ist von durchgreifender Wichtigkeit, wird aber selten in seiner ganzen Bedeutung aufgefaßt. Er ist der Hauptgrundsatz des neueren Unterrichts, das Prinzip des Elementarunterrichts der neuen Schule.

Ob all unserem Erkennen eine Sinnesanschauung zu Grunde liege, auf diesen alten und neuen Streit wollen wir uns hier nicht einlassen. Es giebt gelehrte Forscher, welche dem anschaulichen Erkennen das spekulative nicht nur überordnen, sondern dieses jenem, als der Art, nicht bloß dem Grade nach von ihm verschieden, entgegensetzen. Aber so viel ist unleugbar, daß in dem Jugendunterricht jeder Unterricht auf das Prinzip der Anschaulichkeit basiert werden muß.

Die Entwickelung des menschlichen Geistes beginnt mit sinnlichen Wahrnehmungen in der äußeren Welt. Diese erregen im Geiste Empfindungen; diese werden zu Anschauungen verknüpft, und diese Anschauungen vom Verstande zu allgemeinen Vorstellungen oder Begriffen erhoben. Darum müssen die Begriffe auf Anschauungen, die Anschauungen auf Empfindungen ruhen. Sonst fehlt ihnen der Gehalt und sie sind hohl und leer, und die Wörter, die sie bezeichnen, sind Wortschälle.*)

---

geleistet haben, diese keinem andern bewilligen wollen. Eine Berufung auf die Vernunft ist in ihrem Urteil eine hassenswerte Verwegenheit; Beweisgründe fordern oder darbieten ist, nach ihnen, eine unerträgliche Anmaßung."

*) Auf die Gefahr hin, zu breit zu werden und Unnötiges zu thun, teile ich hier noch einige Bemerkungen aus Hoffmeisters (oben zitiertem) geistvollem „Romeo" mit. Nachdem er nachgewiesen, daß es zweierlei Gefühle giebt, des Herzens und des Erkennens (bestätigende Sätze in gewöhnlichen Redeweisen: Du magst sagen, was du willst, mein Gefühl sagt es mir anders — ich fühlte die Wahrheit seiner Worte — ich sehe es noch nicht deutlich ein, aber ich fühle es u. s. w.), fährt er also fort: „Der Unterschied zwischen dem erkennenden Verstand und dem erkennenden Gefühl ist klar. Jener geht von einem allgemeinen Gesetze aus, ordnet diesem einen besonderen Fall unter und bestimmt denselben nach dem allgemeinen Gesetze. Das Gefühl ahnet und rät gleichsam das Allgemeine aus seiner Anschauung heraus, die es nicht verläßt; die individuellen Fälle erwecken ihm das höhere Bewußtsein. Daher sind die Verstandesurteile begriffmäßig, deutlich und bestimmt, die Gefühlsaussprüche dagegen sinnlich oder bildlich klar und lebendig. Der Verstand entwickelt aus den Gefühlen das Allgemeine, welches ihnen zu Grunde liegt, wodurch er zu einem höheren Bewußtsein über die notwendigen allgemeinen Gesetze gelangt. Und wenn er im Besitz desselben ist, kann er ihnen wieder besondere Fälle und Thatsachen unterordnen; so entsteht die Wissenschaft. Alle wissenschaftliche Thätigkeit geht also zuerst von einer Entwickelung der Gefühle aus. Was allgemein wahr, recht und schön ist, offenbart sich uns eher in einzelnen Gefühlen, als wir es wissenschaftlich auffassen. Was der Verstand entwickeln will, muß unentwickelt vorhanden, und was er suchen soll, muß seinem Forschen schon durch das Gefühl angedeutet sein; sonst könnte er gar nicht auf den Einfall kommen, es zu suchen. Das Gefühl geht der Wissenschaft auf ähnliche Weise voran, wie die Sprache der Sprachlehre. Eher muß die Wahrheit im Gefühl erlebt werden, als sie der Verstand auf allgemeine Begriffe bringen kann. Die gefühlte Wahrheit ist die ursprüngliche, die wissenschaftliche, die abgeleitete. — Das wahrhaft

Seit Rousseaus und Pestalozzis Zeiten, welchen wir (nächst Locke) in dieser so wie in vielen anderen Beziehungen unendlich viel verdanken, galten bei vielen die Meinungen, als wäre der Grundsatz der Anschaulichkeit auf den ersten Unterricht zu beschränken oder nur auf die Elemente der Zahlen- und Raumlehre zu beziehen. Dieses waren sehr einseitige Ansichten. Alles klare und sichere Erkennen der Jugend geht aus Anschauungen und nur aus Anschauungen hervor, sowohl das Erkennen äußerer Dinge, als das Erkennen innerer Zustände des Geistes selbst. Das Anschauungsvermögen hat zwei Seiten: eine äußere und eine innere. Durch das eine faßt der Mensch mittelst der Sinnorgane die einzelnen Dinge der Welt und ihre Merkmale auf; durch das andere treten die einzelnen Geisteszustände vor das Bewußtsein. Die dadurch gewonnenen Vorstellungen nennt man äußere und innere Anschauungen, welche uns immer nur Einzeldinge vorführen. Diese sind überall in allem Unterricht, in der Religion und in der Sprache eben so gut wie in der Zahlen- und Raumlehre, das erste und nächste, zu dessen Auffassung der Schüler veranlaßt werden muß. Ihrer bemächtigt sich der Verstand oder das Begriffsvermögen schon von selbst, um aus ihnen durch Weglassung (Abstraktion) der nicht gemeinsamen und durch Zusammenfassung (Reflexion) der gemeinsamen Merkmale höhere oder allgemeinere Vorstellungen oder Begriffe zu bilden. Der Grundsatz der Anschaulichkeit verlangt daher: gehe vom Anschaulichen aus und schreite von da aus zum Begrifflichen fort, vom Einzelnen zum Allgemeinen, vom Konkreten zum Abstrakten, nicht umgekehrt! Dieser Grundsatz gilt auf dem ganzen Gebiete des Unterrichts, wie der Erziehung. Nur durch seine umfassende Anwendung gelingt es, alles hohle Lernen, alles leere, nichtige, grundverderbliche, geistschwächende, zum blinden Nachbeten unverstandener Wörter führende, darum geistknechtende und in der Unmündigkeit erhaltende Spiel mit Begriffsformen zu verbannen.*) Natürlicherweise erlauben die Verhältnisse der Schule es nicht überall, die allen zu besprechenden Begriffen zu Grunde liegenden Anschauungen den Schülern unmittelbar vorzuführen; aber in den meisten Fällen kann und soll es geschehen, und wo es nicht geschehen kann, da greife man wenigstens zu bildlichen Darstellungen, zu Erinnerungen an das von den Kindern außerhalb der Schule Erlebte, zu Vergleichungen, Analogien und anderen Mitteln, gestehe sich aber auch, daß die Geistesbildung der Schüler nur in dem Grade gelingt, als dieses geschieht,

---

Fördernde in aller Geistesbildung ist das, was wir auf diese Weise aus unserem Gefühl entwickeln, nicht was wir aus übernommenen allgemeinen Regeln weiter erschließen. Ursprüngliche Gefühle sind es, die unser Denken auf ganz neue Bahnen führen, von welchen im Grunde die Denkweise jedes Volkes und der jedesmalige Zeitgeist bestimmt werden. Der Verstand ist vom Gefühl abhängig, nicht umgekehrt. Die Gesetze des Gefühlsvermögens entspringen nicht aus dem Verstande. Ihnen liegen entweder Erfahrungsregeln oder allgemeine notwendige Gesetze zu Grunde. Es giebt darum dreierlei Voraussetzungen des Gefühls: mathematische, philosophische, erfahrungsmäßige. Keine Sinneswahrnehmungen sind ausgeschlossen. — Wer erfahrungsmäßig gleich die Wahrheit erkennt, hat praktischen Takt u. s. w."

*) „Geh' immer von den Thatsachen aus! So lange du die Thatsachen nicht siehst, sage nichts, oder du läufst Gefahr, zu faseln." Jacotot.

und in dem Maße ein hohles, nichtiges Treiben in der Schule herrscht, als es nicht geschieht. Wo also z. B. die Geographie gelehrt wird ohne Heimatskunde, ohne Veranschaulichung durch Zeichnungen, Karten 2c., wo die Geschichte in ihrem allgemeinen Fachwerk dem Gedächtnis vorgelegt, wo die Religion durch Auswendiglernen allgemeiner Sätze, die dem Kinde notwendig meist fremd sind, gelehrt wird: da herrscht der alte, nicht genug zu verabscheuende tötende Formalismus, dieses Lernen für die Schule, nicht für das Leben dieses Hineintreiben der Kinder in ein leeres, nichtiges Gebiet, mit dessen Besitz manche Menschen sich ihr ganzes Leben hindurch täuschen, und welches andere in ihrem Blödsinn und in ihrer Unkenntnis menschlicher Entwickelungsgesetze auf die Nachwelt überzutragen bemüht sind. Wenn das Leben nicht wieder gut macht, was die Schule in dieser Beziehung verdorben hat, so bleibt der Mensch ewig unter dem Joche der Geistesknechtschaft, oft, ohne die Last zu ahnen, unter der er erliegt. Daraus folgt, daß es für den Lehrer, dem es um wirkliche Geistesbildung seiner Schüler zu thun ist, keine höhere Aufgabe für ihn als Lehrer giebt, als alle seine Begriffe zuerst selbst auf Anschauungen zurückzuführen, um fähig zu werden, anschaulich unterrichten zu lernen. Der Wert seines Unterrichts hängt von dieser Fähigkeit ab.

Werfen wir hier einen Blick auf die Entwickelung in der Gegenwart, sowohl auf das praktische Leben als auf die Litteratur; so werden wir gewahr, daß die Bedeutsamkeit des anschaulichen Erkennens, die Notwendigkeit der unmittelbaren Wahrnehmungen immer mehr erkannt wird. Unleugbar ein vielversprechender Fortschritt, der zu ganz außerordentlichen, fast ungeahneten Resultaten führen wird. Nirgends will das von der Anschauung getrennte hohle Begriffswesen mehr ausreichen. Man verlangt allenthalben, in dem gesellschaftlichen Leben wie in der Wissenschaft, in dem Unterricht wie in der Erziehung, selbst „auf den Brettern, die die Welt bedeuten (abspiegeln)“, konkrete Erscheinungen, Wirklichkeiten, Thatsachen; man begnügt sich nirgends mehr mit Räsonnements, allgemeinen Regeln und abstrakten Satzungen; man will selbst sehen, unmittelbar erkennen, selbst erleben; man will thatsächliches Leben, nicht abstrakte Theorien; man dringt auf Öffentlichkeit (öffentliches und mündliches, d. h. unmittelbar anschauliches Verfahren). Man verlangt, daß alles zur unmittelbaren Anschauung gebracht werde. Dieser Ausdruck ist fast ein stehender geworden. Man hört ihn nicht nur aus dem Munde praktischer Geschäftsmänner, sondern ebenso häufig von den spekulativen Philosophen, von den Männern der Theorie wie der Praxis. Darum huldige auch der Unterrricht, der sich überall dem wirklichen Fortschritte des Lebens anschließen soll, überall dem Prinzip der Anschaulichkeit! So weit sind wir noch nicht; aber wir sind auf dem Wege zu diesem Ziele. Wer auf ihm wandelt, beginnt überall mit einer Thatsache, mit einem Beispiel, nie mit einer Regel, einem Prinzip. Regeln sind Abstraktionen aus Beispielen, Prinzipien: Reflexionen aus Thatsachen. Ohne die Beispiele sind die Regeln, ohne die Thatsachen die Prinzipien nicht zu begreifen. „Begriffe ohne Anschauungen sind hohl“, sagt Kant, der tiefe psychologische Denker.

Man hat von dem „Geschrei nach Anschauung“ gesprochen. Trotz-

dem rufen wir für jeden Unterricht: Anschaulich! anschaulich! Es ist noch lange nicht Zeit, darin Halt zu machen. Tausende von Lehrern verfahren bis zu dieser Stunde, trotz jenes „Geschreies", rein begriffsmäßig nach der toten abstrakten Methode der alten Schule. Wenn sie nur den Gang der Entwickelung der Vorstellungen in dem Geiste des Kindes begreifen wollten, dann wäre Hoffnung da, daß sie sich änderten.

Die Basis alles Erkennens ist die Empfindung, das Gefühl, oder, wie Weiß sagt, das Gemüt. Im Gefühl trennt der Mensch Subjekt und Objekt noch nicht voneinander, Fühlendes und Gefühltes sind eins. Das Bewußtsein scheidet sich noch nicht von dem Gegenstande. Damit dieses geschehe, erweckt man die Aufmerksamkeit des Schülers, die freie Hinlenkung des Geistes auf den Gegenstand, damit er ihn anschaue*), ihn als ein Ding außer sich, getrennt von dem erkennenden Geiste, mit seinen Merkmalen auffasse. Der Gegenstand übt auf den Geist einen Reiz aus, ruft Empfindungen in ihm hervor, erregt ihn zur Aufmerksamkeit, und er schaut den Gegenstand an, gewinnt von ihm unmittelbare Vorstellungen (Anschauungen). Er stellt sich denselben vor, er setzt ihn aus dem Gefühl heraus außer sich hin, vertieft sich in ihn, hat aber die Vorstellung von ihm in sich und bewahrt sie, auch ohne Anwesenheit des Gegenstandes. Damit ist die Vorstellung sein wahres Eigentum geworden, er unterscheidet sich von der Vorstellung und die Vorstellung von dem Dinge, er hat ein freies Selbstbewußtsein gewonnen, das Ding wird ihm seine Vorstellung, mit der er schalten und walten, sie zu weiterem Denken benutzen kann. Seine Vorstellungen sind nicht mehr an das Ding gebunden, er kann davon abstrahieren, er kann von einzelnen Merkmalen absehen, neue Vorstellungen (Begriffe) bilden und Wörter dafür erfinden. Das Wort ist das Zeichen der aus dem unmittelbaren Gefühl herausgehobenen, frei gewordenen Anschauung oder des aus ihr entwickelten Begriffes. Dieser ist nun kein leerer Schall, sondern eine inhaltsvolle Vorstellung. So lange der Gegenstand nur eine Empfindung bewirkt hat, kann man mit ihm nicht freithätig schalten und walten. Daher fügt Kant obigem Satze den anderen bei: „Anschauungen (Empfindungen) ohne Begriffe sind blind." Hier aber bleibt unser Refrain: Begriffe ohne Anschauungen sind leer und hohl. Das Grundprinzip der neuen Schule heißt: Selbstthätigkeit durch anschauliche Erkenntnis und auf der Basis desselben. 1) Selbstthätigkeit als Form des Geistes; 2) unmittelbare, anschauliche, lebendige Erkenntnis (Inhalt); 3) freithätiges Denken aus Anschauungen, und umgekehrt bei späterer Reife: Veranschaulichung alles Gedachten. Die alte Schule kannte nur, nicht die objektive Methode, sondern die abstrakte; die neue Schule huldigt der subjektiven; im Unterricht strebt sie die anschaulich- oder kon-

*) „Anschauen ist ein herrliches Wort. Es drückt im Schauen die subjektive Thätigkeit aus, allein nicht bloß als ein Sehen, wie das Auge des Tieres in der sinnlichen Äußerlichkeit befangen ist, sondern als eine Vertiefung in die Sache. Die Präposition an aber bezeichnet, daß das Schauen die Sache erst zur wirklichen Objektivität macht." Rosenkranz, in der Lehre vom subjektiven Geist.

kret-objektive Methode an, Vermittlung und Einheit der subjektiven und objektiven Methode. In diese Gedanken möge der Lehrer, welcher den Anforderungen der Didaktik der Gegenwart genügen will, sich vertiefen. Alles was noch folgt, ist eine weitere Explikation des aufgestellten Prinzips.[1])

Anmerkung. Die Wichtigkeit des Gegenstandes entschuldige es, wenn wir noch folgendes beifügen. Weiß verlangt, daß aller Unterricht zunächst auf die Gemütsbildung des Zöglings, als sein wesentlichstes Ziel, hingerichtet sei. (Gemüt ist ihm der Mittel- und Einheitspunkt aller Seelenkraft.) Darum müsse aller Unterricht von der Anschauung ausgehen. Von da aus gebe es für das Fortschreiten zwei Wege: der eine von der Anschauung direkt zum Verstande und von diesem zum Herzen, insofern es bei dem Gegenstande beteiligt sei; der andere gehe von der Anschauung in das Gemüt, mache dadurch die Anschauung zu einer ganz innern, gehe von da zum Verstande und dann wieder zum Gemüte zurück und durch beide zum Herzen. Dieser Weg sei der wahre des Elementarunterrichts. (Verstehen wir Herrn Weiß recht, so ist hier unter der Verinnerlichung der Anschauungen durch das Gemüt die innige Beteiligung desselben an der Sache zu verstehen, dergestalt, daß der Schüler sich des Gegenstandes als einer Angelegenheit seines eigenen Zustandes bewußt wird, und er sich folglich in denselben ganz vertieft, in ihm aufgeht, den Egoismus überwindet.) Um diesen gemütbildenden Unterricht zu verwirklichen, müsse man überall nur beobachten lehren und nur Beobachtetes begreifen. Beobachten heißt mehr als anschauen, es heißt: den Zusammenhang des Mannigfaltigen zur Einheit an einem Gegenstande oder einer Begebenheit durch Anschauen zu erkennen bemüht sein. Begreifen ist mehr als verstehen, es bedeutet: sich der innern Notwendigkeit im Denken oder Erkennen des so Beobachteten deutlich bewußt werden. — Kant nennt die Beobachtung eine methodisch-angestellte Erfahrung. Erfahrung ist nach ihm: Vorstellung der Wahrnehmungen in einem gesetzmäßigen, notwendig bestimmten Zusammenhange. Also — um zu resumieren: 1) Anschauung; 2) Beobachtung des Anschaubaren; 3) selbstthätige Entwickelung des Begriffs. Dadurch allein wird das Interesse des Schülers an dem Gegenstande erweckt, das Lernenwollen erzeugt, Verstand und Wille gleichmäßig gebildet — der Unterricht (als solcher) erziehend. — Hören wir endlich noch, wie nach den „Mitteilungen von Riemer über Goethe" (Berlin 1841, Dunker & Humblot, zwei Bände, 4 Thlr. — erster Teil, Seite 195 ff.) dieser große Geist sich entwickelte:

„Es waren die Gegenstände selbst, an denen er sich zum Bewußtsein kommen mußte, nicht das Wort, die Erzählung, die Beschreibung. Wie ist er glücklich, wie dankt er Gott, wenn er selbst etwas gesehen hat, wenn der Gegenstand nicht mehr ein bloßes Wort, ein leerer Schall nur ist, wenn auch ein Name kein bloßer Name für ihn bleibt, wenn ein Objekt sichtbar und handgreiflich vor ihm steht und er alle Sinne daran üben, es von allen Seiten umfassen und im eigentlichen Wortverstande begreifen kann. „„Was nur durch die Sinne gefaßt werden kann"" — sagt er selbst — „„dessen Erzählung erregt im Gemüt eine lebhafte und beinahe ängstliche Sehnsucht, und je genauer wir von solchen Gegenständen sprechen hören, desto gewaltsamer strebt der Geist nach ihnen."" Was er auf diese Weise gewinnt, das stellt er nun eben so sinnfällig dar, und jedes Wort ist dann voll Bedeutsamkeit und Wirkung. So ist sein Wissen ein eindringendes Sehen, ein Licht, das sieht und gesehen wird, und die Wissenschaft ist ihm kein von den Gegenständen abgesondertes theo-

[1]) Über Anschauung und Anschaulichkeit des Unterrichtes können noch verglichen werden Rh. Bl. N. F. 6 (1832) S. 97 f. und 331—336; — 7 (1833), S. 291—311; — 10 (1834), S. 29—50; — 17 (1838), S. 14 ff. und 289 f.; — 36 (1847), S. 166 ff.; — 42 (1850), S. 291—215.

retisches Gerüst oder Zimmerung, womit der Bau der Natur verkleidet und für sie selbst ausgegeben wird, sondern das jedesmalige Eindringen des Geistes in die Gegenstände, der dieselben durchglüht und ihre Struktur versichtbart."

„Wie Goethen das Wort nichts war als ein hohler, leerer Schall, und er immer gleich der Anschauung begehrte; wie er Städte und Länder nicht aus Reisebeschreibungen glaubte kennen zu lernen, sondern durch Selbstansicht: so erwarb er sich seine wissenschaftlichen und Kunstkenntnisse nicht aus Kompendien und Theorien, vielmehr durch handanlegende Praxis mit den bezüglichen Gegenständen. Botanik, Zoologie und Mineralogie wurden in der Natur selbst vorgenommen und erschaut; Anatomie und Osteologie auf dem Theater, sogar auf dem Anger; zeichnende und bildende Kunst an der Natur; an Modellen, an Antiken; Baukunst überhaupt durch nachbildendes Studium der Säulenordnung und unmittelbare Betrachtung vorzüglicher Bauwerke, alter wie neuer."

„Alles, was ihn bloß belehrte, ohne seine Thätigkeit zu vermehren oder unmittelbar zu beleben, war ihm verhaßt."

„Lernen auf seine Weise, d. h. praktisch durch eine an den Gegenständen in der Natur selbst gewonnene Belehrung!" —

6) Schreite vom Nahen zum Entfernten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichteren zum Schwereren, vom Bekannten zum Unbekannten fort!

Es ist dieses nicht eine, sondern es sind vier verschiedene didaktische Regeln; aber sie sind einander verwandt, müssen auch, sollen sie richtig verstanden werden, in Beziehung aufeinander betrachtet werden. Deshalb haben wir sie in einem Ausdrucke vereinigt.

Alle vier finden ihre Ableitung und Begründung in dem vorigen Grundsatze der Anschaulichkeit und höher hinauf in dem der Naturgemäßheit. Will man anschaulich und naturgemäß verfahren, so muß es so geschehen, wie diese vier Regeln es verlangen.

Vom Nahen zum Entfernten!

So geschieht es überall in der natürlichen Entwickelung des Kindes von er Wiege und der Wohnstube zur Kenntnis des Hauses, des Wohnortes, der Umgegend, des Kreises u. s. w., bis endlich der Mensch das Universum umfaßt und „zu enge findet die unendliche Welt". Aber so räumlich soll nicht überall im Unterricht diese Regel genommen werden. Dem inneren Leben des Geistes liegt oft etwas sehr nahe, was, aus anderem Standpunkte betrachtet, sehr fern zu liegen scheint. So hat man eine lange Zeit gemeint, die Vorstellung von dem Dasein eines Weltschöpfers oder Gottes wäre eine dem menschlichen Geiste sehr fern liegende Vorstellung, und man hat demzufolge allerhand künstliche Vorbereitungen für nötig erachtet, ehe man von Gott sprechen zu dürfen glaubte. Dies war ein Irrtum. Durch den Grundsatz „vom Nahen zum Entfernten" wird auch nicht verlangt, daß der Schüler sich mit ganz Europa früher bekannt machen solle, bevor er das Sonnensystem kennen lernt, oder früher mit der Geschichte des achtzehnten Jahrhunderts, als mit den Geschichten im Paradiese; denn geistig liegt dem Menschen manches nahe, obgleich es durch große Räume und lange Zeiten von ihm getrennt ist. Der Grundsatz muß daher, damit er nicht mißbraucht werde, mit den übrigen zusammen-

gehalten werden; dann aber setzt er einen richtigen Gedanken. Derselbe ist in seinem ganzen Werte noch nicht erkannt, wenigstens noch lange nicht überall zur Praxis geworden. Das Konkrete, Anschauliche ist immer das Nahe, das Abstrakte das Ferne; also weil anschaulich, darum vom Nahen zum Entfernten.

Vom Einfachen zum Zusammengesetzten!

Auch diese Regel ist, richtig verstanden und nicht aus dem Zusammenhange mit den übrigen Regeln herausgerissen, richtig. Aber sie muß mit der:

Vom Leichteren zum Schwereren!

zusammengehalten werden. Das Einfache ist auch gewöhnlich das Leichtere, das Zusammengesetzte das Schwerere. Wenigstens gilt dies von äußeren, sichtbaren Dingen. Eine inbetreff der Teile und ihrer Bildung überhaupt sehr einfache Pflanze oder ein solches Tier ist leichter kennen zu lernen, als ein aus mannigfaltigen Teilen zusammengesetztes Wesen. Die einfachen Rechnungsoperationen und Figuren sind leichter aufzufassen, als die zusammengesetzten und durch die Mannigfaltigkeit der Teile verwickelten. Aber freilich ist gerade das Einfache oft auch das Schwerste. So beginnt z. B. der sich entwickelnde Geist mit der Auffassung von Einzelwesen, die eine große Mannigfaltigkeit von Merkmalen enthalten, wenn er gerade auch nicht alle zugleich denkt, und er erhebt sich erst später zu einfacheren Vorstellungen, zu allgemeineren und höheren, zu Begriffen und so fort, bis endlich zu den allgemeinsten und einfachsten Vorstellungen. Hier liegt also das Zusammengesetzte dem kindlichen Geiste näher, als das allgemeine Einfache. Jenes muß daher auch diesem vorausgehen. Wenn wir diesen Entwickelungsprozeß genauer ansehen, so liegt die Sache eigentlich so: Zuerst faßt der erwachende Menschengeist in sogenannten Empfindungen ganz einfache Merkmale der sinnlichen Gegenstände, z. B. die Farbe der Rose oder den Glanz der Sonne und nichts weiter auf; nach und nach bemächtigt er sich auch der übrigen Merkmale der Rose und verknüpft sie zu einer Gesamtheit, zur Anschauung einer einzelnen Rose, die eine unendliche Menge von Merkmalen in sich beschließt. Die einzelnen Rosen werden dann miteinander verglichen, es bildet sich der Begriff der Rose, eine schon einfache Vorstellung im Verhältnis zu der Vorstellung einer einzelnen Rose; durch Vergleichung der Rose mit anderen ähnlichen Geschöpfen entsteht der Begriff der Blume, der Pflanze, des Wesens oder Dinges, womit der Geist zu einer ganz einfachen Vorstellung gelangt ist, die nur ein Merkmal enthält, die daher nicht weiter zergliedert oder verallgemeinert werden kann, die also das Ende der Reihe der Vorstellungen enthält. An dem andern Ende, dem Anfangspunkte der Reihe, lag auch eine ganz einfache Vorstellung; also begrenzen überhaupt einfache Vorstellungen die zusammengehörigen Reihen der Vorstellungen; man geht von ganz Einfachem aus und gelangt endlich wieder zu ganz Einfachem. In der Mitte liegt das Zusammengesetzte. Den Anfangspunkt bildet das Sinnlich-Einfache, die Empfindung; den Endpunkt das Abstrakt-Einfache, der allgemeinste

Begriff. Jenem liegt das Sinnlich-Zusammengesetzte, diesem das Abstrakt-Zusammengesetzte nahe, und so giebt es einen stetigen Übergang von dem einen zu dem andern Ende und umgekehrt. Der geschilderte Fortschritt ist der Gang der menschlichen, natürlichen Entwickelung; den entgegengesetzten schlägt gewöhnlich die Wissenschaft ein, die vom Allgemeinen ausgeht und demselben das Besondere, Konkrete unterordnet. Der elementarische Entwickelungsgang und die (herkömmliche) wissenschaftliche Darstellung stehen also zu einander im Verhältnis des Gegensatzes.

Der Grundsatz: „vom Einfachen zum Zusammengesetzten", muß daher richtig aufgefaßt werden. Bevor man die einzelnen Teile einer Pflanze und die Teile der Teile 2c. auffassen läßt, betrachtet man sie in ihrer Ganzheit und faßt zuerst die sinnlich-einfachsten Teile auf. Das Einfachste, Einzelnste, Konkreteste ist daher mit nichten überall der Anfangspunkt, das Erste. Aber immer ist es das Konkrete, und zwar das Individuelle, nirgends das Abstrakte. Diesen Unterschied muß man festhalten. Man hat es nicht immer gethan, auch in der neuesten Zeit. Die Vorstellung eines Tieres liegt näher, als die einer einzelnen Tiergattung; aber jene wird durch die Anschauung einzelner, individueller Tiere gefunden. Die Auffassung der Hauptteile eines einfachen Satzes soll der Erkenntnis der besonderen Teile desselben, der verschiedenen Satzarten und der zusammengesetzten Sätze vorhergehen; aber alles muß aus einzelnen Beispielen entwickelt werden.

Daß die Regel: „vom Leichteren zum Schwereren" richtig sei, bedarf keines Beweises. Die Menschenkraft wächst und reift ja erst allmählich. Aber das ist damit nicht gesagt und verlangt, daß nicht in einer nachfolgenden Lektion leichtere Aufgaben vorkommen könnten und dürften, als in einer vorhergehenden. Vielmehr möchte es unmöglich sein, solches immer zu vermeiden. Auch ist es nicht nötig. Der geregelte Unterricht gleicht einer mit Plan angelegten Reise, durch die man Geist und Körper zu stärken und zu erfrischen beabsichtigt. Auf derselben wird man nicht gleich mit der Ersteigung der Pyrenäen oder Alpen beginnen; aber man wird auch nicht jeden kleineren Berg ersteigen, bevor man sich einmal an einen höheren wagt. Die Abwechselung: eben und uneben, bergauf und bergab, jetzt schwer, dann einmal wieder leichter u. s. w., erfrischt und kräftigt. So verhält es sich auch mit jedem belebenden Unterricht. Die Einförmigkeit ermüdet, Abwechselung liebt jedermann, und „jede Art ist gut" — wie ein französisches Sprichwort sagt — „mit Ausnahme der langweiligen Art."

Vom Bekannten zum Unbekannten!

Diese Regel ist die wichtigste von den vier zusammengestellten, und sie beherrscht sie alle, d. h. im Fall einer Kollision oder eines Konfliktes mit ihr geht sie vor, und die anderen müssen weichen. Dieses gilt besonders von der ersten und zweiten; mit der dritten stimmt sie in der Regel überein, weil das Bekannte leicht, das Unbekannte schwer zu sein pflegt. Also wenn das Entferntere oder Zusammengesetztere als bekannter angenommen werden muß, denn das Nähere oder Einfachere, so muß mit jenen und nicht mit diesen der

Anfang gemacht werden. Denn es liegt ganz in dem Entwickelungsgange des menschlichen Geistes, daß man überall und immer das Unbekannte an das Bekannte anreiht, mit diesem vergleicht und zusammenhält, um sich des Unbekannten zu bemächtigen und dasselbe zu einem Bekannten zu machen. Einen anderen Weg für die Bildung giebt es nicht. Es scheint zwar so, daß man auch mit dem Unbekannten beginnen und es zuerst setzen könne, und vielfältig mag es in der Verkehrtheit manches Unterrichts versucht worden sein; allein es ist etwas rein Unmögliches. Es läßt sich nicht denken, kann daher auch nicht wirklich werden. Nur insofern, als wir das Neue mit Altem, das Fremde mit dem, was wir bereits besitzen, kurz das Unbekannte mit Bekanntem in Verbindung bringen können, nur insofern wird das Neue, Fremde von dem Geiste aufgefaßt. Das Bekannte ist auch immer das Klare, das Unbekannte das Dunkle. Mit diesem daher anfangen und zu jenem fortschreiten wollen, hieße: das Dunklere zuerst setzen, um durch die Finsternis das Licht zu erhellen. Es widerspricht sich selbst und ist absurd. Darum kann keiner eine fremde Sprache anders lernen, als durch Hilfe einer bekannten (er müßte sich denn wie ein Säugling unter ein fremdes Volk begeben und alles Erlernte vergessen können); die erste fremde also nur mit Hilfe der Muttersprache. Diese daher durch eine ausländische erklären wollen, heißt das Dunkle durch ein Dunkleres anschaulich machen. Das Einheimische erhält aber die rechte Beleuchtung durch das Ausländische, und zur richtigen Erkenntnis eines Dinges gehört seine Vergleichung mit verwandten Dingen. — Wir haben gar keine anderen Mittel in unserer Gewalt, um uns des Unbekannten zu bemächtigen, als das Bekannte. Fremde Pflanzen, Tiere, Menschen, Sprachen, Begriffe, Welten, ja alles wird mit dem bereits Bekannten zusammengehalten. Darum schreitet man von der Betrachtung des Menschen zur Betrachtung Gottes fort, nicht umgekehrt, weil uns das göttliche Wesen nicht unmittelbar bekannt ist, sondern nur durch Vergleichung mit bekannten geistigen Eigenschaften aufgefaßt werden kann. So wird alles über der unmittelbaren Anschauung Hinausliegende nur durch Zurückführung auf Anschauliches deutlich gemacht. Man kann dieses am klarsten in der Sprache selbst erkennen, indem sie das Unerschaute, Ewige durch Wörter darstellt, die entweder selbst oder deren Wurzeln Vorstellungen bezeichnen, die aus der Anschauung gewonnen sind; z. B. Allmacht, Allwissenheit, Unveränderlichkeit, Unbegreiflichkeit ꝛc. Solche Vorstellungen aber, die alle bekannten nur verneinen und mit keiner verglichen oder durch keine erläutert werden können, bleiben uns daher auch jederzeit ganz dunkel, z. B. die Begriffe Ewigkeit, Himmel, Hölle, Jenseits, Raumlosigkeit, Zeitlosigkeit ꝛc. Darum haben wir auch von einem Engel entweder gar keine Vorstellung, oder eine sinnliche, und wir würden, wollte ein solcher uns erscheinen, nicht wissen, daß uns einer erscheint, weil uns die Kennzeichen (Kriterien) fehlen, an welchen wir ihn erkennen könnten. Was daher nicht mit bekannten, anschaulich aufgefaßten Vorstellungen in Verbindung gebracht werden kann, bleibt ewig für uns ein X. Darum unmittelbare Anschauung, und wo dieses nicht möglich ist, Veranschaulichung des Fremden, Unbekannten durch bekannte Dinge, Bilder, Symbole, Analogien u. s. w. Der didaktische Grundsatz:

„vom Bekannten zum Unbekannten" ist daher von außerordentlichem Umfange und von außerordentlicher Wichtigkeit. Die Wissenschaft oder das System mag von dem Allgemeinsten, Fernsten, Abstraktesten, Unbekanntesten beginnen dürfen; aber der Elementarunterricht nimmermehr, wie überhaupt **kein bildender** Unterricht. Auch nützt kein wissenschaftlicher Unterricht, wenn der Schüler das Allgemeine, Unbekannte nicht immer und überall mit Speziellem, Bekanntem zusammenhält, jenes durch dieses erläutert. Daraus erklärt sich das Unfruchtbare des wissenschaftlichen Studiums bei so vielen, weil ihnen die Kraft fehlt, die abstrakten Höhen mit ihrem konkreten Standpunkte zu verbinden. Auch ist keine Wissenschaft durch den Fortschritt vom Abstrakten zum Konkreten entstanden; man sollte daher überall auch den naturgemäßen Weg einschlagen und erst nach vollendeter Durchmessung einer Wissenschaft das System erbauen. Wenigstens gilt der Grundsatz: „vom Bekannten zum Unbekannten" für jeden bildenden Jugendunterricht, und es giebt keine Ausnahme von dieser Regel. Man hat daher an ihm einen Maßstab, an dem man die Naturgemäßheit eines Unterrichts abschätzen kann. —

Um der Wichtigkeit der Sache willen wollen wir etwas in dem Vorstehenden Angedeutetes noch zu einem besonderen Grundsatze erheben. Er heißt:

7) **Unterrichte nicht wissenschaftlich, sondern elementarisch!**

Der wissenschaftliche Unterricht, wie wir ihn z. B. auf den Universitäten antreffen, beginnt in der Regel mit den allgemeinsten Sätzen, mit Axiomen, Definitionen, allgemeinen Einteilungen, Potenzen, Schematen und Prinzipien, welchen das Besondere und Einzelne unterstellt (subsumiert) wird. In dieser Ordnung wird der Inhalt einer Wissenschaft aufgestellt. Man verlangt konsequente, systematische Anordnung, Deduktion, sogenanntes progressives Fortschreiten, oder synthetische Methode, System.

So wie die Wissenschaft, als selbständiges Objekt, aufgestellt wird, also ist sie nicht entstanden. Denn der menschliche Geist kennt und entdeckt erst das Einzelne, Besondere, woraus er später das Allgemeine entwickelt. Dieser Anfang vom Einzelnen, Speziellen und Individuellen und der Fortschritt zum Allgemeinen hinauf ist also der naturgemäße Gang der Entwickelung. Darum schlägt jeder bildende Unterricht diesen Weg ein; wir nennen ihn, weil dadurch die Anlagen in ihrem Grundwesen ergriffen und entwickelt werden, den **elementarischen**, die Methode die **Elementarmethode**. Die wissenschaftliche Methode ist also der elementarischen gerade entgegengesetzt; der Anfangspunkt der einen ist der Endpunkt der andern und umgekehrt.

Es gehört nicht viel Übung dazu, um zu erkennen, in welcher Weise irgend ein einzelner Lehrer zu verfahren gewohnt ist.

Der wissenschaftliche Lehrer trägt vor, doziert, giebt, lehrt dogmatisch. Kommt wohl auch einmal eine Frage vor, so wird auf ihre Beantwortung kein Wert gelegt; die Antwort wird nicht benutzt, sondern es wird in dem einmal gedachten Zusammenhange fortgefahren; das Fragen ist ein **Scheinfragen**. Der Schüler ist überall auf das

Hinnehmen, Empfangen, Lernen, Nachschreiben, Nach denken hingewiesen. Der Lehrer macht die Wissenschaft, die er vorträgt, oder sich selbst, da er der Darstellende ist, zum Mittelpunkt der Bewegung oder auch des Stillstandes.

Umgekehrt verfährt der Elementarlehrer, auch in dem sogenannten wissenschaftlichen Unterricht. Er faßt den Schüler auf dem Standpunkte, auf welchem derselbe steht, setzt ihn durch Fragen, die an seine Erkenntnisse anknüpfen, in Bewegung, weckt dadurch seine Selbstthätigkeit und leitet ihn durch fortwährende Erregung zur Auffindung und Erzeugung neuer Gedanken und Erkenntnisse an. Also macht die Elementarmethode den Schüler oder in Schulen die ganze Schülerklasse zum Mittelpunkte der Bewegung; der Lehrer selbst betrachtet sich als Mittel, durch welches die Erregung und Leitung geschehen soll, er macht sich zum dienenden Werkzeuge der Thätigkeit, und er befolgt die bereits genannten didaktischen Grundsätze. So unterrichten, heißt elementarisch unterrichten.

Natürlich gelangt man auf diesem Wege höchstens zuletzt zu allgemeinen Sätzen, Axiomen und Prinzipien.

Dieser Gang ist der elementarische, der naturgemäße, der bildende. Ihm gemäß sollte nicht nur in Elementarschulen, sondern in allen Schulen, selbst auf Hochschulen verfahren werden. Die Einsichten, die Wissenschaften sind dem Lernenden nicht zu geben, sondern er ist zu veranlassen, daß er sie finde, sich selbstthätig ihrer bemächtige. Diese Lehrmethode ist die beste, die schwierigste, die seltenste. Das Schwere erklärt das Seltene ihrer Erscheinung. Das Vorsagen, Ablesen und Diktieren ist dagegen Kinderspiel; aber es taugt nirgends; es ist eine Schande, daß es in unserer Zeit noch vorkommt. Auch an den Lehrer der höheren oder höchsten Schulen sollte man, wie an den Elementarlehrer, die unbedingte Forderung stellen, daß er sich der elementarischen Methode bediene. Denn das hieße die Sache sehr einseitig auffassen, wenn man meinen sollte, sie eigne sich nur für die Elemente des Wissens. Sie gehört überall hin, wo ein Wissen erst erzeugt werden soll, d. h. für jeden Lernenden. Sollte daher sich ein Professor auch des Fragunterrichts nicht bedienen wollen oder nicht können, so müßte er doch wenigstens die Wissenschaft in der entwickelnden Weise, d. h. elementarisch vortragen, so daß er den Zuhörern einen lebendigen Denkprozeß vorführte. Denn nur dadurch lernen die Herren Studenten denken. Ein unübertreffliches, seltenes Muster und Beispiel stellte in dieser Beziehung der unvergeßliche Schleiermacher in sich dar. Möchte das geisttötende, heillose Unwesen des Vortragens einer von den Zuhörern noch nicht ergriffenen, noch im einzelnen nicht erkannten Wissenschaft endlich aus den Hörsälen verschwinden, wie das Vorsagen und blindmechanische Lernen immer mehr aus den Schulstuben verschwindet! Nicht das Vollendete, Fertige gehört für den Lernenden, sondern das Einzelne, das Werdende. Der wahre Lehrer zeigt seinem Schüler nicht das fertige Gebäude, an dem Jahrtausende gearbeitet haben; sondern er leitet ihn zur Bearbeitung der Bausteine an, führt mit ihm das Gebäude auf, lehrt ihn das Bauen. *)

---

*) Obiges ist weiter ausgeführt in einem Aufsatze über Unterrichtsmethode im allgemeinen in meiner Schrift: „Streitfragen auf dem Gebiete der Pädagogik". Essen 1837, Bädeker. Zwei Hefte. (1 Thlr.)

Die sogenannte wissenschaftliche Methode ist die deduzierende, synthetische, progressive, dialektische, oft und zwar im schlechtesten Falle die rein dogmatische; die Elementarmethode ist die induktive oder induzierende, analytische, regressive, heuristische. Der schlechte Lehrer oktroyiert die Wahrheit, der gute lehrt sie finden. Dort geschieht die Bewegung von oben nach unten, hier von unten nach oben; dort fängt man mit der Spitze an und sucht endlich die Grundlage zu gewinnen, hier beginnt man auf der Grundlage, auf welcher der Schüler steht, und steigt auf zum Endpunkte der Spitze. Die dogmatisch oktroyierende Methode ist aristokratischer, die entwickelnde (Pestalozzische) demokratischer Natur. Jene paßt für absolutistische Zustände, diese für freie Selbstbestimmung und Selbstregierung. Hiernach ist es keine Frage mehr, welcher Weise sich der Lehrer, welcher für absolute oder demokratische Regierungsweise erziehen will, bedienen werde — wohlgemerkt, wenn er sein Denken und Thun zur Harmonie gebracht hat. Leider entdeckt man zwischen beiden oft den größten Widerspruch: Lehrer, welche ihren Worten und Gesinnungen nach ganz demokratisch oder volkstümlich empfinden, aber in der alten aristokratischen, absolutistischen, oktroyierenden Weise lehren! Solche Lehrer wollen dann durch Worte zu volkstümlichem Streben anleiten, verleugnen aber durch ihr ganzes Thun ihr Streben. Eitles, vergebliches Bemühen! Wer dagegen in volkstümlicher, elementarischer Weise lehrt, braucht von Volkstümlichkeit gar nicht zu reden; sein ganzes Thun ist volkstümlich. Daraus folgt: der konsequente Absolutist, der Offenbarungslehrer, der Ultramontan, der Servilist 2c. muß die entwickelnde Unterrichtsweise hassen und verwerfen; dieselbe ist das Erzeugnis frei denkender, zur Freiheit erziehender, freie Zustände vorbereitender Menschen. — So wie es keine Frage mehr ist, ob es besser sei, die politischen Zustände von oben herab zu ordnen, oder sie sich von unten herauf und von innen heraus bilden zu lassen, so ist es auch keine Frage mehr, ob man den jungen Menschen mit fertiger Wahrheit von oben herab und von außen hinein großfüttern, oder von unten nach oben frei wachsen und von innen nach außen sich zu entwickeln und zu bilden veranlassen solle.

Zusatz. Bei der Einteilung der Unterrichtsform in die beiden Arten (Duplizität) des vortragenden und fragenden Unterrichts darf man, wie es gewöhnlich geschieht, nicht stehen bleiben, wenn man die wahre, d. h. die innere Verschiedenheit der Unterrichtsformen auffassen will. Ob man einen Lehrstoff in vortragender Weise behandelt, wobei die Zuhörer schweigen, oder ob man ihn in Fragen einkleidet, so daß die Schüler antworten: es betrifft nur das Äußere, nicht notwendig das Innere der Lehrform. Dieses Innere, die Hauptsache, besteht, seiner Verschiedenheit nach, darin, ob der Lehrer, der Dozent, den Gegenstand als einen fertigen, gemachten ansieht und als solchen behandelt, oder ob er ihn als einen erst zu findenden, zu untersuchenden und festzustellenden bearbeitet. In dem ersten Falle giebt der Lehrer den Lehrstoff, die Schüler nehmen ihn an, lernen im eigentlichen Sinne des Wortes, und sie verhalten sich wesentlich aufnehmend (rezeptiv, wo nicht gar passiv), dem Gedankengang des Lehrers lediglich folgend, im besten Falle nachdenkend; in dem andern Falle aber gehen sie, auf Veranlassung des Lehrers, von irgend einer Wahrheit aus, untersuchen sie oder das, was daraus folgt, und finden so die Wahrheit durch selbsteigenes Nachdenken, Untersuchen und

Prüfen. Dort werden die positiven Antworten gegeben, ehe die Fragen aufgestellt sind, und gewöhnlich ehe in den Schülern die Neigung geweckt ist, nach der Sache selbst zu fragen, so daß das Lehrerverhältnis einer Mahlzeit gleichet, zu welcher Personen eingeladen werden, welche gar keinen oder sehr geringen Appetit haben, weshalb auch ihr Magen fortwährend auf künstliche Weise gereizt werden muß, damit er aufnehme und verdaue; hier dagegen löset sich das Ganze und das Einzelne in Fragen auf, welche beantwortet zu sehen der Geist des Schülers begierig ist, weil er sich dieselben selbst aufgeworfen hat. Das ist der eigentliche, innere Unterschied der beiden wesentlichen Arten der Lehrform. Daß jede derselben sich des reinen Vortrages oder der Fragweise bedienen könne, leuchtet bei einigem Nachdenken ein, obgleich es wahr ist, daß die erste Art des Unterrichts sich gewöhnlich der akroamatischen, die zweite der erotematischen Lehrform bedient. Absolut notwendig ist es aber durchaus nicht. Behandelt man den Stoff als einen fertigen, gemachten, appretierten, wie z. B. unsere gewöhnlichen, nun meist veralteten deutschen Grammatiken die Muttersprache, so kann man die Schüler schweigen lassen, ihnen vorsprechen oder diktieren, oder man kann auch den Vortrag durch Fragen unterbrechen und selbst fast in einem weg fragen. Aber es sind und bleiben Scheinfragen, was die entwickelnde Kraft derselben betrifft; es ist ein Scheinfrageunterricht (in doppeltem Sinne: Schein-Frageunterricht und Scheinfrage-Unterricht). Und wie man in der wahrhaft entwickelnd-erzeugenden Unterrichtsweise die Schüler durch erweckende Fragen zum Nachdenken, Untersuchen, Prüfen hinleiten kann, wie jedermänniglich bekannt ist, so kann man dabei auch ganz allein reden und die Schüler zuhören lassen. In selbständigem Vortrage stellt so ein geistvoller Lehrer in Gegenwart der Zuhörer einen lauten Untersuchungs- und Denkprozeß an, indem er von dem Standpunkte aus, auf welchem die Schüler stehen, die kritische, dialektische, rationale Untersuchung beginnt, um gewisse Sätze, wenn sie das Feuer der Prüfung bestanden, für einstweilen festzustellen und durch sie andere und andere Wahrheiten in beständiger Selbstthätigkeit zu finden. Wir haben also, wenn wir die inneren und äußeren Verschiedenheiten der Lehrweise miteinander vergleichen, ein Gevier (eine Quadruplizität), nämlich:

1) die mitteilende (die gebende, die die Rezeptivität oder Empfänglichkeit des Schülers besonders in Anspruch nehmende), dogmatische Lehrweise:
   a) vortragend;
   b) fragend (fragend-vortragend, scheinbar fragend — ein Fragespiel); *)
2) die entwickelnde (findende, die die Spontaneität oder Selbstthätigkeit des Schülers besonders erregende), heuristische Lehrweise:
   a) vortragend;
   b) fragend.

Es giebt also eine entwickelnde Lehrweise, die aussieht wie (mitteilender) Vortrag, und es giebt eine mitteilende, die aussieht wie entwickelnd.

In der entwickelnd-vortragenden Lehrweise war Schleiermacher ein Meister, in der entwickelnd-fragenden Sokrates. Da man diese darum die sokratische genannt hat, so könnte man in dieser Analogie jene die schleiermachersche nennen; fast nicht mit weniger Grund, als zu jener Benennung Berechtigung vorhanden gewesen. Der Unterschied ist nur der, daß in dem Altertum ausgezeichnete Eigenschaften mehr an einzelnen Heroen wahrgenommen wurden, wogegen in der neueren Zeit einzelne Persönlichkeiten nicht mehr so scharf hervortreten.

*) Den oben charakterisierten Scheindialog, darin bestehend, daß der eine zwar fragt, der andere auch antwortet, jener aber nie auf diese Antworten eingeht, sondern den vorher gedachten und festgestellten Faden festhält, nannte Lessing den Kanzeldialog. „Ich unterbreche“ (sagt er in seinen Streitschriften mit dem Hauptpastor Göze) „den Herrn Pastor; aber der Herr Pastor hält sich nicht für unterbrochen. Er redet fort, ohne sich zu bekümmern, ob unsere Worte zusammen klappen oder nicht. Er ist aufgezogen und muß ablaufen.
Also: ein Dialog und kein Dialog.“

Den Scheinfrageunterricht kann man beinahe allerwärts finden. Wir meinen nicht gerade die zur Wiederholung (Repetition) dienende alte Frageweise Hübners, nicht die noch ältere, die Fragen den Schülern in den Mund legende Weise Luthers; sondern die Unterrichtsweise aller derer, welche wohl gehört haben, daß man sich des Frageunterrichts bedienen müsse, aber dabei nicht selbst denken, den Lehrstoff nicht von allen Seiten untersucht haben und nicht befähigt sind, denselben so zu behandeln, daß der unreife Geist des Schülers sich seiner selbstthätig bemächtige. Viele Kandidaten der Theologie, wenn sie sich dem Lehramte widmen, schlecht unterwiesene oder stumpfsinnige Seminaristen und alle Schlendrianisten pflegen wohl zu fragen, aber sie entwickeln nicht. Man lasse sich nur durch die Form nicht täuschen; sie geben ungeachtet derselben dennoch den Lehrstoff, sie treten nicht aus dem Gange oder der Ordnung, in welche sie das Lehrmaterial gebracht haben, oder wie sie es in dem Lehrbuche finden, heraus, die Schüler antworten nur mit einzelnen Wörtern, sagen darin, was sie eben gelernt haben, und der Lehrer bleibt auf seinem Standpunkte stehen, ohne sich zum Mittel der Entwickelung des kindlichen Geistes zu machen. Was wir verlangen, ist die schwerste und fruchtbarste Lehrweise zugleich; die sogenannte sokratische ist schwerer als die sogenannte schleiermachersche. Wie schwer sie sein möge, kann man daraus schon erschließen, daß die Professoren schon zu den seltenen Erscheinungen gehören, die es auch nur zu versuchen Lust haben, in der letzteren Weise zu dozieren. Von dem momentanen Versuche bis zur bleibenden Ausführung ist aber noch ein großer Schritt. Die echten Sokratiker sind nicht so selten, weil die Methodik der Volksschule die fragend-entwickelnde Lehrweise schon seit Basedows Zeiten als die Krone der Lehrgeschicklichkeit nachgewiesen hat, darum ausgezeichnete Schullehrer vielfach nach der Erringung dieser außerordentlichen Kunst gestrebt haben. Wie tief sie auf den Geist der Schüler einwirken muß, bedarf für den, der sie, wenn auch nur unvollkommen, anzuwenden versteht, keines Beweises; er hat es in freudiger, unvergeßlicher Anschauung erfahren, wie die jungen Seelen ihre Fittiche heben und ihre Flugkraft sich steigert. Es ist ein Höhepunkt des Lehrerlebens; denn hier berührt die Seele die Seele.*) Impotente (zur geistigen Erzeugung impotente) Menschen haben auch diese Lehrweise als leer und nichtig nachzuweisen sich bestrebt, zur Schande für sie selbst, weil sie dadurch beweisen, daß sie die Natur des menschlichen Geistes nicht kennen, ja nicht einmal die größten Erscheinungen in der Lehrerwelt zu fassen vermögen. Erst müssen sie darthun, daß die Rezeptivität oder gar die Passivität die höchste Eigenschaft des menschlichen Geistes sei. Dann wollen auch wir die entwickelnde Lehrweise schmähen und verschmähen. So lange wir aber die Spontaneität oder die Selbstthätigkeit des Geistes für seine Krone halten müssen, so lange der selbstthätigere, von äußeren Einflüssen unabhängigere Mensch für den geistigeren zu erachten ist, so lange werden wir dazu beizutragen wünschen, daß in den Schulen, d. h. in allen, den niederen, mittleren, hohen und höchsten, die entwickelnde, und, wo möglich, die entwickelnd-fragende, wo dies aber nicht angeht, wenigstens die entwickelnd-vortragende, d. h. womöglich die sokratische, oder doch wenigstens die schleiermachersche Lehrweise angewandt werde. Ihre Anwendung liefert den untrüglichsten Beweis von der geistigen Emanzipation des Lehrenden. Durch sein Selbstdenken lernen die Schüler das Gleiche, in intellektueller Hinsicht das Höchste; sie werden freie Menschen. Die alte Weise verewigt die Abhängigkeit von andern, die geistige Knechtschaft. Daraus folgt, wie viel der Lehrer in seiner Hand hat und wie man die Lehrerbildung anzulegen hat, um eine Nation zur Freiheit zu erziehen. Was wäre darüber und vom Gegenteil nicht zu sagen! —

*) Der größte praktische Katechet, welchen Deutschland hervorgebracht hat, war Dinter. Darum sage ich nicht, daß seine Musterkatechisationen in seinem bekannten dreibändigen Hauptwerke auch jetzt noch als höchste Muster der Katechisierkunst anzusehen sind. In ihnen herrscht einseitig der begriffmäßige Formalismus. Aber sie bleiben Muster in ihrer Art.

8) Verfolge überall den formalen Zweck, oder den formalen und materialen zugleich*), errege den Schüler durch denselben Gegenstand möglichst vielseitig, verbinde namentlich das Wissen mit dem Können und übe das Erlernte so lange, bis es dem unteren Gedankenlaufe übergeben ist![1])

Diese Grundsätze sind miteinander verwandt. Darum haben wir sie zusammengestellt. Es wird nur einer kurzen Auseinandersetzung bedürfen, ihre Richtigkeit nachzuweisen.

Der Unterricht kann eine doppelte Tendenz haben; entweder will man einen Schüler mit einem bestimmten Lehrmaterial bekannt machen, ihm ein Wissen oder auch eine Fertigkeit aneignen, damit er dieses Bestimmte wisse oder könne, oder man will durch den Unterricht seine Kräfte ausbilden. Im ersten Falle verfolgt man den materialen, im zweiten den formalen Zweck. Oft und in der Regel strebt man beide zugleich an. Denn sie schließen einander nicht aus. Im Gegenteile wird derjenige Schüler sich auch mit besonderer Energie und Eigentümlichkeit des Stoffes bemächtigen, dessen Geisteskräfte durch die Behandlung des Stoffes oder die Methode möglichst energisch geweckt werden. Aber dennoch ist einer dieser Zwecke der wichtigere und höhere und soll daher der überwiegende und vorherrschende sein. Dieses ist offenbar, namentlich in dem Jugend-, besonders dem Elementarunterricht, der formale. Einer großen Summe des Wissens bedarf der Elementarschüler nicht. Aber eine geübte, möglichst entwickelte Denk-

*) Plamann unterschied Grundbildung und Ausbildung. Jene ist die formale, wo der Stoff dient: diese bildet die durch die Grundbildung entwickelten Kräfte für die Zwecke des gesellschaftlichen Lebens. „In der Grundbildung ist der Stoff Mittel zur formellen Geistesbildung; in der Ausbildung wird diese das Mittel zur Erkenntnis des Stoffs und seiner Anwendung. Jenes ist Unterrichten, dieses Unterweisen. Der Sprachgebrauch rechtfertigt diese Erklärung. Wenn man sagt: wohl unterwiesen im Gesetz, so wird die Kenntnis desselben schon voraus verlangt; sonst würde es heißen: darin unterrichtet." Grasers Ansicht: „Lehren heißt: einem andern Kenntnisse mitteilen; unterrichten: den Nichtunterrichteten reizen, sich die noch fehlenden Kenntnisse ꝛc. durch eigene Kraft zu verschaffen." Schwarz: „Unterrichten heißt: einer geistigen Kraft in ihrem Hervortreten eine bestimmte Richtung geben." Zerrenner: „Unterricht ist die absichtliche Einwirkung auf andere, um ihnen zur Erwerbung gewisser Kenntnisse und Geschicklichkeiten behilflich zu sein." Dieses ist eine kleine Probe der Verschiedenheit der Ansichten selbst unter den Schriftstellern über den Inhalt desselben Wortes, das Wesen eines Begriffs, eines pädagogischen Hauptbegriffs. Die verschiedenen Ansichten charakterisieren die, welche sie hegen.

[1]) Erklärend sei hierzu folgende Stelle aus den Rhein. Bl. N. F. 4 (1831), S. 22 f. angemerkt:

„Zu dem mit Recht so genannten unteren Gedankenlaufe, d. h. zu den die höhere Stellung des Menschen in der Reihe der Wesen nicht vorzüglich bestimmenden Vermögen gehören: das Anschauungsvermögen, das Gedächtnis-, das Erinnerungsvermögen, die Phantasie, das Assoziationsvermögen. Auf ihrer Entwickelung beruht zunächst das ganze Geistesleben. Darum suche sie in früher Jugend vorzugsweise auszubilden. Aber überall auf naturgemäßem Wege, nach den Gesetzen, welche die Psychologie kennen lehrt. Gieb daher überall den Sachen den Vorzug vor den Worten!" ꝛc.

und Sprachkraft, geweckte Aufmerksamkeit, die Fähigkeit, einen neuen Gegenstand mit Verstand aufzufassen und zu prüfen, und andere formale Eigenschaften bringen ihm durch das ganze Leben die größten Vorteile, vorausgesetzt, was sich von selbst versteht, daß die geweckten Geisteskräfte und die ihm angeeigneten Fertigkeiten in den Dienst des Guten treten. Mit dem allen ist nicht gesagt, daß der materiale Zweck in den Hintergrund geschoben werden solle; nie und nirgends aber muß derselbe allein und ausschließlich erstrebt werden. Je jünger und unreifer der Schüler ist, desto mehr Wert muß man auf die Entwickelung der Kraft legen. Je gereifter diese, desto eher ist es zulässig, ihr schwere Materien vorzusetzen, weil man erwarten kann, daß ihre bereits erstarkte Kraft befähigt ist, die Materien dem Geiste zu assimilieren. Verfährt man umgekehrt, d. h. mutet man der ungeübten Kraft zu, Stoffe anzunehmen, zu deren Verdauung die Kraft nicht zureicht, so zerstört man sie vollends. Darum muß in allen Klassen einer Elementarschule, in allen Volksschulen die formale Bildung vorherrschen; in höheren Schulen — vorausgesetzt, daß ihre Schüler der kraftbildenden Elementarbildung teilhaftig geworden — kommt allmählich auch der materiale Zweck mehr an die Reihe, der gymnastische Zweck alles Schulunterrichts wird aber dennoch nirgends übersehen, jeder Lehrgegenstand (Doktrin) wird zur Disziplin, selbst auf der Universität, bis in der eigentlichen Akademie der Wissenschaften nur noch an die Erforschung des Unbekannten, an die aus der Dunkelheit ans Licht zu ziehende Materie gedacht wird. Auf der langen Linie der intellektuellen Bildung, an deren entgegengesetzten Endpunkten der Elementarlehrer und der Akademiker stehen, ist daher von jenen zu diesem ein Fortschritt, indem die anfängliche Herrschaft der formalen Bildung allmählich in die der materialen übergeht. Überall aber wird kraftbildender, entwickelnder, bethätigender, erziehender Unterricht verlangt. Man kann auch sagen: sittlicher (ethischer) Unterricht. Denn die Sittlichkeit, im weiteren Sinne des Wortes, kann als der Zweck der Schule angesehen werden. Freilich müssen, um zu begreifen, daß sie durch Unterricht erreicht werden soll, Sittlichkeit und Unterricht eigentümlich aufgefaßt werden, was aber inbetreff des Sinnes, den wir hineinlegen, keinem Leser schwer werden kann*). — Der formale Unterricht hat für sich keine Realität; alles Unterrichten geschieht an einem Stoffe**), und dieser

*) Unbegreiflich, was man immer und immer noch hören muß, man möchte schier verzweifeln. Da heißt es nach wie vor, jetzt 1849 wie vor drei Jahrhunderten: Ja, die Wissenschaften, der wissenschaftliche Unterricht bildet die Intelligenz — aber nicht das Gemüt, nicht den Willen, nicht den Charakter, das Wichtigste liegt also ganz außer dem Bereich des Unterrichts. Wo soll man anfangen, um solchen Irrtum, solche Verleumdung des (den ganzen Menschen bildenden) wahren Unterrichts zu widerlegen? — In ähnlicher Situation sprach ein falsch Angeklagter, nachdem er fühlte, daß es vergeblich sei, die befangenen Richter von seiner Unschuld zu überzeugen, seine Verteidigungsrede unterbrechend: „Laßt mich in mein Gefängnis wieder hineinbringen!"

**) „Nie und nirgends hat man es mit der rein-formalen Bildung zu thun; nur an und in dem Stoffe bildet sich die Form und umgekehrt; daher auch das Resultat der Bildung weder die reine Form, noch der formlose Stoff, sondern jederzeit der geformte Stoff oder die im Stoffe und durch denselben dargestellte Form ist."

Kapp, der wissenschaftliche Schulunterricht ꝛc. Seite 89.

Stoff soll tüchtig erlernt werden, und wenn dieses geschieht, so ist der Unterricht formal, natürlich auch material, weil eben der Stoff gelernt wird, was aber mehr ist als: mit dem Gedächtnis äußerlich aufgefaßt wird.

Zum tüchtigen Unterricht gehört überall ein zwiefaches: 1) das Wissen der Sache an sich; 2) das Können derselben. Das Wissen der Sache ist nicht ein leidendes Aufnehmen derselben, noch weniger der Wörter, durch die sie bezeichnet wird, sondern ein selbstthätiges Erfassen derselben. In diesem Ausdrucke liegt schon die Wahrheit, daß die formale Bildung (der Geisteskräfte) mit dem rechten Lernen des positiven Stoffes gegeben, nicht etwas davon Getrenntes ist. Aber zu diesem rechten Wissen muß sich das Können gesellen, d. h. die Gewandtheit und Fertigkeit in der Handhabung, Anwendung desselben, was (in der Schule) teils in der Fertigkeit der mündlichen Darstellung des Wissens, teils in der fertigen Behandlung der Anwendung des Wissens auf Aufgaben aller Art besteht. Von einer absoluten Trennung des materialen und formalen Gesichtspunktes ist also nirgends in vernünftigem Sinne die Rede. Aber der Gedanke einer formalen Tendenz des Unterrichts*) darf durchaus so lange nicht aufgegeben werden, als noch die Spuren eines bloßen Lernens mit dem Gedächtnis (obendrein mit dem Wortgedächtnis) vorkommen. Möglichst tiefe Erkenntnis, möglichst fertige Verarbeitung ist das Ziel; beides ist immer beisammen. Die formale Bildung besteht also nicht vorzugsweise in dem Unterricht der alten Sprachen, oder der neueren Sprachen, oder der Realien, oder der Mathematik u. s. w., sondern in dem tüchtigen Erlernen der Hauptbildungsmittel aller Zeiten**), d. h. in dem Komplexus dieser Gegenstände, liegt aber weniger in dem Mancherlei, noch weniger in den Massen, als in der vielseitigen Behandlung derselben. Aller wahre Unterricht verschafft nicht nur ein Wissen, sondern Bildung. In technischen Anstalten, z. B. in chemischen Fabriken, kommt es auf das Erlernen und Wissen der Sache an; mittelbar erzeugt auch dieses Bildung, obgleich es darauf nicht so abgesehen ist, wie in unseren Schulen aller Art, welche die Bildung direkt beabsichtigen. Schulbücher, z. B. über Geographie, haben daher zum Teil andere Zwecke, als geographische Wörterbücher zum Nachschlagen, folglich auch eine andere Einrichtung. Ihre Bearbeitung bleibt aber die Hauptsache. Auch an einem (scheinbar) rohen Stoffe kann die Menschenkraft gebildet werden, nur an dem einen mehr, als an dem andern. Recht hat man daher, wenn man nicht zuoberst auf den Stoff, sondern auf die durch die Verarbeitung desselben gewonnene Kraft den Accent legt, und eine Wahrheit (wenn auch nicht die ganze Wahrheit) liegt in der

*) Die formale Bildung ist bei allen Menschen dieselbe, man strebt wenigstens danach; die materiale Bildung aber ist fast so verschieden, als die Berufsarten der Menschen.

**) „Der Unterricht muß die gesamte Kultur der Welt in sich fassen. Auf jeder Stufe. Nicht den Bürgern ein Stück, den Studenten ein Stück, den Gymnasiasten ein Stück. Das Allgemeinmenschliche soll in allen sein; ihre Bildung ist nur dem Grade nach verschieden. Menschlich gebildet ist nur der, der in jeder Gesellschaft wenigstens versteht, wovon die Rede ist; gründlich braucht er nur diejenigen Kenntnisse zu besitzen, welche zu seinem Geschäft gehören." Kapp, a. a. O.

Behauptung: der Stoff kann vergessen werden, wenn nur die Erlernung desselben die Kraft bildete; wir halten daher an der Überzeugung fest: nicht der extensiv-materielle Lernzweck ist der höchste, sondern der intensiv-formelle. Aber daß dabei viel Übertreibung vorgekommen, ist unleugbar*). Einmal ist es unmöglich, alles recht

*) Beneke, der Psycholog unter den Pädagogen, stimmt nicht nur der Behauptung bei, daß es keine rein-formale Bildung (und eben so wenig eine rein-materiale) gebe, sondern er geht weiter, indem er behauptet und nachweiset, daß keine allgemeine Bildung irgend eines Vermögens existiere oder möglich sei, weil diese allgemeinen Vermögen nicht existieren. Wir müssen die darüber Belehrung suchenden Leser auf seine Erziehungs- und Unterrichtslehre, seine psychologischen Skizzen, das Werk von Dreßler &c. verweisen, können aber doch nicht umhin, hier aus jenem eine Stelle mitzuteilen (Band I. Seite 81):

„Es ergiebt sich augenscheinlich, daß es keine allgemein-formale Bildung geben kann: keine allgemeine Gedächtnisbildung, Verstandesbildung, Urteilsbildung u. s. w., sondern jede formale Bildung reicht nur so weit, als ihr Gegenstand reicht Das Auswendiglernen von lateinischen Vokabeln z. B. übt keinesweges (wie man oft behauptet hat) das Gedächtnis überhaupt, sondern eben nur für Vokabeln; der mathematische Unterricht die Anschauungs-, die Beurteilungskraft nur für mathematische Verhältnisse, aber nicht für sprachliche, oder für Charaktere, für Lebensverhältnisse u. s. w. Denn indem das Gedächtnis überhaupt nur an den Vorstellungsspuren existiert, als ihrer inneren Beharrungskraft: in welcher Art sollten wohl die für Vorstellungen lateinischer Wörter gewonnenen Kräfte für das kräftige Auffassen und Aufbehalten physikalischer Anschauungen, oder Anschauungen von Pflanzen, von Menschen u. s. w. fruchtbar werden können? Und indem das Urteilen durch die Begriffe geschieht, so kann ja auch die durch den Erwerb gewisser Begriffe hiefür gewonnene Kraft nicht weiter als der Inhalt dieser Begriffe reichen. Und so in allem übrigen." (Eben deswegen will Beneke — siehe oben! — frühzeitig Trennung derjenigen, welche für die Seelenwelt, von denjenigen, welche für die materielle Welt gebildet werden sollen.)

„Nur in drei Beziehungen giebt es eine relativ allgemeine Bildung, welche jedoch, genauer betrachtet, mit dem eben Erörterten nicht im Widerspruche steht, sondern vielmehr dasselbe bestätigt. Es giebt eine solche:

1) Inwiefern dasselbe Material in mehrere verschiedene Entwickelungen als Bestandteil einzugehen geeignet ist. Kommen z. B. dieselben Kombinationen von Lauten, dieselben Sprachformen u. s. w. in verschiedenen Sprachen vor, so werden mit der ersten, die wir lernen, auch die Talente für das Erlernen der übrigen mitgebildet: mit dem Erlernen der lateinischen Sprache die Talente für das Erlernen der französischen, der italienischen, der spanischen, der englischen. Ein mathematischer Satz kann die Grundlage bilden nicht nur von vielen andern mathematischen Sätzen, sondern auch von physikalischen, astronomischen, chemischen; und insofern wird durch das Verständnis von jenem zugleich die Verstandeskraft für alle diese ausgebildet u. s. w. In allen diesen Fällen aber erstreckt sich die formale Bildung nur deshalb weiter, weil sich das Material, an welchem sie sich findet, über einen größeren Umfang erstreckt.

2) Inwiefern ein psychisches Gebilde zur regelnden Musterform wird für andere, z. B. eine wissenschaftliche Konstruktion von höherer Vollkommenheit, wie wir sie aus einem naturwissenschaftlichen Werke in uns nachbilden, zugleich zu einer uns stets vorschwebenden Norm und zu einem lebendigen Triebe ausgebildet wird, der uns nicht ruhen läßt, bis wir auch andere (z. B. sprachliche, philosophische u. s. w.) Denkentwickelungen in derselben Form ausgeprägt haben.

3) Inwiefern größere Massen von Strebungen in bleibende Verbindung gesetzt werden mit gewissen Vorstellungskreisen, und infolgedessen alles in diese Aufgenommene der von jenen ausgehenden Bewegungskräfte teilhaftig wird. Hieraus erklärt sich z. B. die höhere

Erlernte wieder zu vergessen; zweitens haftet an dem Stoffe die Bildung. Es ist das gewonnene Kapital; es ist im Geiste das, was im Leibe das Blut. Mit dem Kapital verlieren sich auch die Zinsen, mit dem Blute die Energie. Es giebt keine allgemeinen Vermögen der Seele; die Kräfte derselben entstehen erst durch ihre Beschäftigung mit geeigneten Stoffen. Eben darum gehört eine Mehrheit von verschiedenartigem Material zur Entwickelung des Geistes. Und dieses muß erhalten werden. Ohne dasselbe kann man einen Grad von Gewandtheit, Fertigkeit, Routine ꝛc. besitzen, aber eigentlich formale Bildung ist dieses nicht; denn sie existiert nicht ohne Stoff. Diese Wahrheit wird durch die Beobachtung bestätigt, daß diese Routine nichts schafft, wie wir heutzutage an einer Menge sogenannter Litteraten sehen, welchen Gewandtheit im Schreiben und Sprechen nicht mangelt, wohl aber Sachkenntnis, d. h. wahre Bildung, welche die Kenntnis der Sache mit dem fertigen, freien Gebrauche derselben verbindet [1]).

Zweitens empfehlen wir möglichst vielseitige Erregung.

Daß jedes Einzelnen Ausbildung, verglichen mit der der ganzen Menschheit, nur eine einseitige werden könne, und daß die Viel- oder Allseitigkeit in der gesamten Menschheit zu suchen sei, haben wir oben schon auseinander gesetzt. Aber darum ist die Einseitigkeit nicht das Ziel des Strebens. Wir sagen nur, daß derjenige, der es in irgend einem Stücke zu einem bedeutenden Grade von Tüchtigkeit bringen will, sich auf die Erstrebung dieses einen vorzugsweise zu legen habe; aber innerhalb dieses Kreises sich möglichst vielseitig zu bilden und der geistbeschränkenden Einseitigkeit nicht anheim zu fallen, muß eines jeden Bestreben sein. Und darum auch des Lehrers. Deshalb soll er jeden Unterrichtsgegenstand von möglichst vielen Seiten betrachten, möglichst vielseitige Übungen an dem Einen und Gleichen anstellen lassen. Denn die Vielseitigkeit ist nicht in der Vielheit und Mannigfaltigkeit der Gegenstände, nicht in der Masse der Aufgaben, sondern in der Vielheit und Mannigfaltigkeit der Behandlungsweise der einmal vorgeschriebenen und unabänderlichen Gegenstände zu suchen. Man übe daher durch einen Erkenntnisgegenstand nicht bloß den Verstand, sondern auch das Anschauungsvermögen und das Gedächtnis, und um-

---

Virtuosität, welche alle Menschen für die Auffassung und Verarbeitung desjenigen haben, was zu ihren Berufsgeschäften oder zu ihrer Lieblingswissenschaft gehört, auch wenn es ganz neu zu denselben hinzukommt u. s. w. Selbst abgesehen von den Vorbildungen, welche auch das Neue immer, mehr oder weniger, antreffen wird, tritt es mit den mächtigen Motiven in Verbindung, welche sich seit einer langen Reihe von Jahren angesammelt haben, und wird vermöge dessen mit ungleich größerer Kraft angeeignet und ausgebildet.

Giebt es nun so keine allgemein- oder rein-formale Bildung, so giebt es auf der andern Seite ebensowenig eine rein-materiale. Jede von einer Entwickelung zurückbleibende Spur (jeder Erwerb von Vorstellungen, Kenntnissen u. s. w.) ist zugleich Kraft: wo es denn nur darauf ankommen wird, vermöge der Art, wie man die Entwickelungen einleitet, die Spuren so zu begründen, daß sie nicht träge und unfruchtbare Kräfte, sondern lebendig regsame, aufstrebende und vielseitig weitreichende seien."

---

[1]) Über Üben und Anwenden vgl. noch Rh. Bl. 6 (1832), S. 317; — 14 (1836), S. 225; — 24 (1841), S. 358; — 37 (1848), S. 45.

gekehrt, was noch wichtiger ist, damit nichts Unverstandenes oder gar Unverständliches gelernt werde; man errege zugleich, wenn es nur die Natur des Gegenstandes erlaubt (und welcher Gegenstand sollte es nicht erlauben, nicht geradezu fordern?), die Gemütskraft, wirke durch die Gedanken auf den Willen und mache die gewonnene Erkenntnis zu einem Gegenstande praktischer, mündlicher und schriftlicher Übungen und dergleichen. Der wahre Unterricht ergreift den ganzen Menschen. Wer das nicht weiß, kann es von Weiß lernen. — Es fruchtet mehr, einen und denselben Gegenstand von zehn Seiten anzusehen, als zehn verschiedene Gegenstände von einer Seite. Nicht in der Summe des Wissens liegt die Bildung, sondern in der vollständigen Durchschauung und fertigen Handhabung alles dessen, was man weiß. Darin ruht der höchste Vorzug der öffentlichen Schule vor dem Privatunterricht, daß sie wegen der Menge und Verschiedenheit der Köpfe genötigt ist, denselben Gegenstand aus den verschiedensten Gesichtspunkten und von den verschiedensten Seiten betrachten zu lassen. Vermeidet man dieses, so sind alle Privatschüler zu beneiden; denn die größere Masse des Wissens haben sie vor den Schülern öffentlicher Schulen voraus. Insonderheit soll mit dem Wissen das Können verbunden werden. Wir verstehen unter Können nicht bloß die äußerlichen, sichtbaren Fertigkeiten mit dem ganzen Körper oder einem Teile desselben, sondern überhaupt die Anwendung alles Erlernten, sowohl auf die übrigen Zweige des Wissens, als auch auf die Verhältnisse und Beziehungen im Leben, und zugleich die Fertigkeit in der mündlichen und schriftlichen Darstellung derselben. Es ist eine trübselige Erscheinung, wenn der Kopf eines Schülers mit einer größeren oder kleineren Summe des Wissens angefüllt ist, ohne daß er die Anwendung desselben gelernt hat, so daß man von ihm sagen muß, er wisse zwar etwas, aber er könne nichts. Diese traurige Einseitigkeit trifft man in den Schulen nach altem Schlage häufiger an, als in solchen, in welche die neuere, lebendigere und vielseitigere Unterrichtsweise eingedrungen ist. Ein geistig geweckter, vielseitig gebildeter Lehrer wird überall Gelegenheit finden zu vielseitiger Entwickelung, wie es die Elementarmethode verlangt. Das Vorsagen, Diktieren, Vordozieren = Vorbeidozieren („Ohr ein, Ohr aus") thut es nicht, sondern das Üben. In einer bildenden Unterrichtsanstalt herrscht der gymnastische Zweck*); jede ist im ursprünglichen Wortsinn eine Gymnasium. „Kann man denn" (fragt J. Paul in dem ersten Heftlein seiner Selbstbiographie, S. 132) „es den Jugendlehrern zu oft sagen — sehr oft hab ichs wohl indessen schon gesagt — daß alles Hören und Lesen den Geist nicht halb so kräftigt und reizt, als Schreiben (nämlich nicht Nachschreiben, sondern Schreiben eigener Gedanken) und Sprechen, weil jenes dem weiblichen Empfangen ähnlich nur die Kräfte der Aufnahme bewegt, dieses aber, dem männlichen Erzeugen ähnlich, die Kraft des Schaffens

*) was aber nur da möglich ist, wo der Lehrer den Stoff beherrscht. Solches war, um einige Beispiele von Lehrern an höheren Anstalten zu nennen, bei Seidenstücker, Gurlitt, Fr. Lange u. a. und beim alten Valentin Trotzendorf der Fall. Von ihm sagt sein neuester Biograph (Schlesischer Schulbote 1842, Seite 32): „Er hatte beim Unterricht nie ein Heft oder ein Blättlein vor sich, mochte er nun entwickeln, wiederholen oder vortragen."

in Anspruch nimmt und in Bewegung setzt?" Jeder Unterricht muß nicht nur ein praktischer Sprach-, sondern auch ein Sprechunterricht sein. „Sprich, damit ich dich sehe!"

Endlich verlangt obige Regel, daß bei dem Erlernten so lange verweilt werden müsse, bis der untere Gedankenlauf sich seiner bemächtigt habe. Wir werden dieses leicht verstehen.

Wenn wir irgend eine uns bis dahin unbekannte Vorstellung fassen oder eine neue Fertigkeit lernen sollen, so wird unsere ganze, ungeteilte Aufmerksamkeit in Anspruch genommen, und wir bringen es in dem Besitze und in der Anwendung der neuen Vorstellung und der noch ungewohnten Fertigkeit nicht gleich zu einer leichten Gewandtheit in der Handhabung derselben. Solches geschieht nie auf einmal, muß aber geschehen, wenn wir mit Leichtigkeit uns zu höheren Stufen emporschwingen wollen. Denn das Nachfolgende setzt das Vorhergehende überall voraus. Haben wir uns desselben daher noch nicht ganz bemächtigt, so muß bei dem Folgenden unsere Aufmerksamkeit stets auf ein Zwiefaches gerichtet sein: auf das Folgende und auf das Vorhergehende, wodurch denn der Gegenstand, um den es eben zu thun ist, nur mit großer Mühe und Beschwerlichkeit aufgefaßt oder dargestellt werden kann. Darum soll man dasjenige, was bei dem Nachfolgenden gebraucht wird, wie es fast mit allem der Fall ist, so lange üben, bis man vollkommen darüber verfügen kann. Dieses ist dann der Fall, wenn die Aufmerksamkeit dasselbe, um es zum Bewußtsein zu bringen oder um es praktisch auszuführen, nicht mit Anstrengung festzuhalten hat; ist dann der Fall, wenn die Sache gewissermaßen mechanisch oder gewohnheitsmäßig vor sich geht, oder wenn überhaupt der untere Gedankenlauf und die mechanische Fertigkeit sich seiner bemächtigt haben. So ist es beim Klavierspieler inbetreff des Lesens der Noten und des Greifens der Tasten, beim geübten Schreiber mit den Buchstaben und mit der Rechtschreibung, beim geübten Denker und Sprecher mit der Anwendung der Denk- und Sprachformen der Fall. Wo nicht, so entstehen überall Hemmungen, Störungen und Hindernisse. Wer z. B. bei der Lehre von der Division die Operationen des Zusammenzählens, Abziehens, Vervielfachens noch nicht mit Leichtigkeit vollzieht, wird die Division nur mit sehr großer Anstrengung oder gar nicht und zuletzt gar nichts recht lernen. Darum soll man das Sprichwort „Eile mit Weile" wohl berücksichtigen, und vorzüglich bei den Elementen und allen den Zweigen des Unterrichts, die in der Folge überall vorausgesetzt werden, mit wahrer, unüberwindlicher Zähigkeit verweilen. Nur in solcher Weise gewinnt der Schüler nach und nach eine schöne Gewandtheit und Freiheit in der Behandlung der Gegenstände; ein anders geleiteter aber wird sich stets nur schwerfällig und wie mit Ketten belastet bewegen, zur ewigen Qual des Lehrers und seiner selbst. Wenn daher P e t e r S c h m i d inbetreff des Zeichnens verlangt, daß dem Schüler nur solche Aufgaben vorgelegt werden sollen, die er ganz (vollkommen) gut auszuführen vermag, so hat diese Forderung vernünftigerweise keinen anderen Sinn, als den, daß man den Schüler auf den unteren oder vorhergehenden Stufen, die nach methodischen Grundsätzen aneinander gereiht sind, so lange verweilen lasse, bis er dadurch alle auf denselben zu erlangenden Fertigkeiten sich

vollkommen angeeignet habe, damit er durch sie jede neue Aufgabe und jede neue Schwierigkeit mit relativer Leichtigkeit überwinde. Nur auf diese Weise erweckt man auch die Lust zum Lernen, indem der Schüler merkt: er kommt weiter, oder, wie die Herren Studenten zu sagen pflegen: man kriegt etwas (bei ihm) los.

9) Lehre nie etwas, was der Schüler noch nicht faßt!*)

Nichts, was über seinen Horizont geht! Ich wollte diese didaktische Regel eigentlich so ausdrücken: Lehre nichts, was der Schüler noch nicht begreift! Aber es fiel mir bei, welchen Mißbrauch die mit dem Worte begreifen treiben, welche für das Lehren von Dingen sind, die der Schüler entweder jetzt noch nicht, oder auch nie begreift. Denn solcher giebt es nicht wenige. Dieselben suchen unsere didaktische Regel durch die Gegenfrage zu widerlegen: Was begreift denn eigentlich der Mensch?, indem sie damit sagen wollen: er begreift nichts recht und ganz, also — schließen sie — kommt es auch nicht darauf an, ob des Unbegreiflichen im Unterricht noch ein bißchen mehr vorkommt. Die Gegner dieser Meinung, zu denen wir gehören, könnten diesen Beweis etwa so widerlegen: Je nun, wenn es so ist, so wird es auch so mit der Sünde sein. Denn wenn man einmal mit der Erbsünde behaftet ist, nun so kommt es auch nicht darauf an, ob noch ein wenig mehr hinzukommt. Aber Scherz beiseite, unseren Gegnern ist es auch mit jener Gegenfrage ernst. Wir sagen: der Schüler darf nichts lernen, was er nicht faßt. Es giebt wunderbare Curiosa, auch in der Pädagogik. Zu diesen rechne ich die meisten der pädagogischen Ansichten eines — — Professors, der zuweilen über Pädagogik ein Publicum liest. Nicht davon zu reden, daß er z. B. zu beweisen suchte, das Knabenalter sei die Zeit der inneren Zerrissenheit, ein Knabe fühle sich notwendig sehr unglücklich; so war auch einer seiner Sätze der: das Gedächtnis müsse an Worten oder Wörtern, die gar keinen Sinn hätten, geübt werden, dann erhalte es die rechte Stärke. Wir meinen dagegen, er muß alles, was gelehrt wird und behalten werden soll, fassen können. Natürlich giebt es Grade des Fassens; der eine faßt die Sache ganz, es bleibt nichts zu wünschen übrig, der andere faßt sie nur zum Teil. Aber dieses bedauern wir schon, woraus folgt, daß wir wollen, daß der Lehrstoff (mehr und anders — als mit dem Gedächtnis) gefaßt werde. Ein Naturkind ist so gescheid, nichts zu behalten, was es nicht versteht; aber unsere Schüler (nämlich verbildete) sind leider nicht mehr so gescheid.**) Sie behalten oft nur zu leicht und gern, was sie durchaus nicht zu fassen imstande sind. Sie sollten sich dagegen sträuben, aber sie sind sehr zahm gemacht — zu unermeßlichem Nachteil für wahre Bildung. Denn durch diese traurige Gewohnheit geht die Wahrheitsliebe, der Durst nach Wahrheit verloren. Das Lernen ist dann ein Bepacken und Belasten, nicht, wie es sein sollte, ein Befreien. „Die Wahrheit wird euch frei

---

*) Obige Regel liegt eigentlich schon in Nr. 4; aber wir haben unsere Gründe, sie noch besonders aufzustellen.

**) Wenn ich nur wüßte, wie es zu machen — sagt Lichtenberg — daß die Schüler alles ihnen Unbegreifliche nicht fassen (dem Wortlaute nach behalten).

machen." Wir machen unsere Schüler dumm, bornieren sie; viele unserer Schulen (ich habe der ketzerischen Gedanken noch sehr viele) sind Verdummungsanstalten, die Schüler kommen in geistiger Hinsicht mehr geschwächt, als gestärkt heraus. Das kommt von dem Anlehren des Unverstandenen, von dem Aufnötigen des Unverständlichen. Ich denke hauptsächlich an den Religionsunterricht, wie er gäng und gäbe ist, wie er wieder gäng und gäbe geworden ist. Nicht auf die Schullehrer fällt alle Schuld, den Hauptanteil daran haben andere, auch nötigende oder zu nötigen scheinende Umstände. Unsere Kinder werden oft mit dem zwölften, zehnten, ja neunten Jahre dem Unterricht entzogen. Da will man ihnen denn doch gerne Lebensbrot mit auf den Weg geben, hoffend, wenigstens sich damit getröstend, das fortgesetzte Leben werde die nötige Klarheit noch bringen. Meist ist es eitel Täuschung. Der Geist hat die Natur des Magens. Was er nicht gleich zu verdauen anfängt, verdaut er gar nicht; es verdirbt ihn. Darum halten wir fest an der Regel: der Schüler muß fassen, was er lernen soll. Deshalb sind die Eigenschaften der Klarheit, Deutlichkeit, Bestimmtheit (die Faßlichkeit des Unterrichts) virtuose Eigenschaften des Lehrers. Nur zu häufig wird unter uns Unverständlichkeit mit Tiefe verwechselt. Die Mehrzahl der deutschen Studenten macht es so. (Dies giebt etwas zu denken.) Was sie leicht fassen, achten sie nicht; aber was unmenschlich unverständlich ist, das steht bei ihnen hoch. Die Beispiele liegen vor jedermanns Augen. Wir Elementarlehrer wollen dazu nichts beitragen. Was nicht klar gemacht werden kann, ist in der Regel auch nicht wahr, gehört wenigstens nicht für unsere Schüler. Die Gegner dieser Maxime sprechen emphatisch von Geheimnissen. Der Verständige vermutet — in der Regel mit vollem Recht — innere Widersprüche. Was einen inneren Widerspruch enthält, nennen sie (jene Lehrer) tief. Der Lehrer denke über diese Theses nach: 1) Jeder unverständliche Satz, welcher gelernt wird, schadet; 2) jedes unveränderliche, nicht in den Fluß der fortschreitenden Bildung eingehende Dogma drückt den Geist; 3) es ist unverantwortlich, den Schüler unverstandene oder gar unverständliche Sätze nachsprechen zu lassen. Doch genug, die Mohren werden auch wir nicht weiß waschen. Aber wir halten fest an der Liebe zum Klaren und einfach Wahren.

10) Sorge dafür, daß die Schüler alles behalten, was sie gelernt haben!

Es ist unverantwortlich, wie vielfach und wie stark in dieser Beziehung noch gesündigt wird. Wie vieles müssen die Schüler in den unteren und mittleren Klassen noch lernen (vom Auswendiglernen ist die Rede), welche Mühe und Qual macht es den meisten, und, wenn sie die Schule verlassen, ist bereits das meiste wieder vergessen. Ist es zu verantworten? Nein, es ist nicht zu verantworten. Darum 1) laß nie etwas lernen, was nicht lebenslang behalten zu werden verdient; 2) sorge dafür, daß es auch wirklich behalten wird,*) und

*) Aber, wie sich von selbst versteht, sorge auch dafür, daß deine Schüler das Auswendiglernen können, d. h. die rechte Art wissen, wie man lernt. Es ist unglaublich, wie Schüler sich quälen. Einige Regeln: 1) Schärfe die

daß es die Schüler als unverlierbares Eigentum mit ins Leben nehmen! Es geschieht, wenn du wöchentlich eine Stunde auf wortgetreues, mündliches, accentvolles Wiederholen verwendest. Dann nehmen die Schüler einen Schatz von Sprüchen, Liedern und Gedichten mit aus der Schule, dessen sie sich noch im Alter erfreuen. Scheue die kleine Mühe nicht! Sie wird dir leicht, wenn du — was überall verlangt werden muß — selbst kannst, was die Schüler lernen sollen. Aber freilich, wenn du die Schüler nicht ohne Buch „überhören" kannst, so erscheinst du ihnen als das, was du bist, ein lebendiger Widerspruch, ein Quälgeist, ein Tyrann!

Alles, was gelehrt und gelernt worden — wir haben gesehen, daß nur Wesentliches, Unentbehrliches gelernt und folglich gelehrt werden darf — muß dem Schüler unverlierbar angeeignet werden, sodaß es ihm in jedem Augenblick zu freier Verwendung vorliegt. Dies gilt zuoberst von allen den Gegenständen, in welchen das Folgende auf dem Vorhergehenden ruht, von den systematischen 2c., z. B. von der Mathematik und den fremden Sprachen. Aber es gilt überall. Der Schüler soll nichts lernen, was er wieder vergißt. Was für so wichtig gehalten wird, daß man ihm zumutet, es auswendig zu lernen, darf ihm nicht wieder verloren gehen; was der kleine Mensch z. B. in Sexta gelernt hat, muß ihm in Prima so zu Gebote stehen, als habe er es gestern gelernt. Dafür zu sorgen, ist der Schule Pflicht. Es nicht zu thun, ist Gewissenlosigkeit. Zu meinen, daß trotz des materialen Verlustes der formale Gewinn der Stärkung des Gedächtnisses bleibe, ist Wahn; die Gedächtniskraft haftet an den Stoffen, geht mit ihnen verloren. Lernen und — vergessen lassen, ist Ruin des Gedächtnisses. Wer alles vergäße, hätte auch das ganze Gedächtnis verloren. Darum muß das Gelernte so oft wiederholt und von neuem vorgenommen werden, daß es nicht wieder verloren geht; folglich muß es immer wieder aufgefrischt werden. So mit den Sprüchen, Liedern und Gedichten, so mit dem Lateinischen und Französischen und so mit allem. Etwas Gelerntes oder Erlerntes behalten, ist wichtiger, als etwas Neues zulernen und jenes darüber vergessen. Die Geistes- und (wohlgemerkt!) Charakterschwäche vieler Schüler und Erwachsenen rührt davon her, daß sie allerlei halb, nichts recht wissen. Recht wissen heißt: es jeden Augenblick zur Hand haben, frei damit schalten und walten können. Der Lehrer eines Gegenstandes in einer höheren Klasse muß daher alles das im Kopfe haben, was die Schüler

---

Aufmerksamkeit deiner Schüler: 2) mache die Sachen anschaulich, möglichst anschaulich und lebendig; 3) mache sie aufmerksam auf die Ordnung der Vorstellungen (nach ihrem Verhältnis, nach der Zeit, dem Raume 2c.); 4) verknüpfe die neuen Vorstellungen mit anderen, schon bekannten und geläufigen; 5) erneuere sie von Zeit zu Zeit 2c.! — Außerdem meine man nicht, daß es allgemeine Übungen des Gedächtnisses gebe, woran die noch halten, welche auf Gedächtnisübungen besonderen Wert legen. Wie Beneke nachgewiesen hat, existiert auch das Gedächtnis nur in den Spuren von Vorstellungen, welche in ihm einzeln begründet werden. „Es giebt kein allgemeines Gedächtnis von einer gewissen Stärke, Leichtigkeit der Auffassung, wie keine allgemeine Einbildungskraft 2c.; sondern jede Anlage ist nur Anlage für das in ihr Vorgebildete und für dasjenige, in welches sie als Bestandteil eingehen kann."

(Beneke.)

in einer niederen von dem Objekte gelernt haben, und es anwenden. Was ist daher von einer Schule zu halten, in welcher kein Lehrer sich um den anderen bekümmert, jeder den Gegenstand auf seine Weise, wie es beliebt ist und wie man sich dessen rühmt (!), traktiert? (Die loci memoriales Rudhardts oder andere (besser gewählte) finden mit darum so vielen Widerpart.)*)

11) Nicht abrichten, nicht ad hoc erziehen und bilden, sondern die allgemeine Grundlage zur Menschen-, Bürger- und Nationalbildung legen!

Dieser Grundsatz liegt zum Teil schon in früheren, aber er erfordert eine eigene Auseinandersetzung.

Es ist überall von der allgemeinen Schulbildung, nicht von der Bildung zu speziellen Berufsgeschäften die Rede. Die letztere ist Bildung zu einem Stande. Die deutsche Pädagogik verwirft sie, verwirft

*) „Die Wiederholungen verhalten sich in der Kraft ihrer Wirkungen nach den Entfernungen. Dieses in der Lehrkunst bisher nur wenig oder unbewußt angewendete Gesetz ist von höchster Wichtigkeit. Es geht sowohl auf das Gefühls-, Willens-, als Erkenntnisvermögen. Wer keine Neigung zum Kartenspiel hat und dasselbe jährlich einmal spielt, wird nicht leicht eine Neigung dafür in sich hervorrufen. Spielt er jeden Monat einmal, so erregt es schon leichter seine Neigung; wiederholt er das Spiel wöchentlich, dann noch leichter; wenn er aber gar täglich das Spiel wiederholt, so kann es gar nicht fehlen, er ruft eine Neigung für das Kartenspiel hervor. — Läßt man einen Knaben eine Seite eines Buches auswendig lernen, so muß er notwendig das Lernen derselben wiederholen. Halten wir ein bestimmtes Maß, etwa dreißig Wiederholungen, für nötig zum Behalten dieser Seite, so wird der Knabe, wenn er sie alle drei Wochen einmal wiederholt, etwa ein Jahr für diese Wiederholungen nötig haben, und — er wird die Seite vielleicht noch nicht auswendig wissen. Wiederholt er es jede Woche einmal, so wird er ein halbes Jahr ungefähr brauchen und schwerlich auswendig wissen, vorausgesetzt, daß er keine Wiederholungen dazwischen in Gedanken vornimmt. Nimmt er dreißig Tage zu den Wiederholungen, dann wird es wahrscheinlich gelingen, die Aufgabe zu lösen. Am sichersten aber wird sie gelöset, wenn die dreißig Wiederholungen unmittelbar hintereinander folgen, vorausgesetzt, daß nicht Unlust, Überdruß, Zerstreuung die Wirkungskraft dieser zusammengerückten Wiederholungen schwächt oder vernichtet."

„Durch die Anwendung dieses Gesetzes hat die Lehrkunst es in der Gewalt, sowie Neigungen hervorzurufen und zu stärken, so auch das Gedächtnis zu bereichern und zu stärken — die kontinuierende Methode (besser das kontinuierende Verfahren; denn eine Lehrmethode ist es nicht). Diese Methode verlangt, daß der Unterricht, das Arbeiten, der Fleiß in jedem einzelnen Zweige des Unterrichts so viel als möglich zusammengerückt werde."†) Dieses geschieht, indem man immer nur einen neuen Gegenstand in derselben Zeit beginnt, diesem die Hauptkraft zuwendet, während man die übrigen nebensächlich betreibt ꝛc. Obiges Gesetz muß so ausgedrückt werden: Die Wiederholungen stehen inbetreff ihrer Wirkungen mit den Längen der Zeitabschnitte, in welchen sie eintreten, im umgekehrten Verhältnisse. Und ihm reiht sich dieses an: Die Fortschritte, welche die Schüler in einem Gegenstande machen, stehen nicht nur im geraden Verhältnisse mit der Menge der Stunden, welche ihm gewidmet sind, sondern auch im geraden Verhältnisse mit der Konzentration derselben in kürzere Zeitabschnitte. — Alles cum grano salis.

†) Professor Braubach in Magers Revue 1843, Heft 6.

z. B. die Kadettenanstalten. Sie verlangt zur Grundlage jeder künftigen Bildung zu Spezialitäten allgemeine Menschenbildung, sie nennt die Vorausnahme jener vor dieser Abrichtung Erziehung ad hoc. Sie rechnet auch zur Abrichtung die Aufnötigung von Dingen, Grundsätzen und Gewöhnungen, welche nur Wert haben und Wahrheit enthalten, wenn sie in dem Individuum Ergebnis eigener Überzeugung sind. Die deutsche Pädagogik verlangt erst Bildung zum Menschen, dann zum Bürger und zum Mitglied der Nation; erst der Mensch, dann der deutsche Bürger und der Berufsgenosse, nicht umgekehrt. Allgemeine Grundlagen für jede später sich entwickelnde Spezialität. An der Entwickelung der Naturkörper, der Kristalle, der Pflanzen und der Tiere, sowie der Weltkörper aus unbestimmten Zuständen und Massen zu immer bestimmteren Daseinsformen haben wir ein Vorbild. Die Entwickelung der Sprachen folgt demselben Gesetze, das wir auch in der naturgemäßen Bildung des einzelnen Menschen und des ganzen Menschengeschlechts entdecken. Das Legen dieser allgemeinen Grundlagen ist die Regel für alle wahre Bildung. Auf ihnen und aus ihnen erheben sich die determinierteren Zustände und Bildungsformen. Alles Wissen ist demgemäß immer weiter und weiter auszubilden. In dem Irrtume, daß damit das wissenschaftlich Allgemeine, das Abstrakte für den ersten Unterricht gefordert werde, kann derjenige, welcher alles Frühere gefaßt hat, nicht mehr verfallen. Wir verlangen, um unsere Ansicht an den zwei Gebieten, in welchen am meisten gegen den aufgestellten Grundsatz gefehlt wird, zu verdeutlichen, zum Anfang des Religionsunterrichts nicht kirchlich-konfessionellen Unterricht, sondern wir verwerfen denselben. Er ist eine Spezialität, ein Art- oder Parteiunterricht. Wir fordern als Grundlage jedes künftigen, spezielleren Unterrichts Anregung des religiösen Sinnes, des religiösen Gemütslebens, gemeinschaftlich für alle Kinder der Nation, ganz abgesehen davon, ob sie sich in reifem Alter zu einer Konfession halten werden und zu welcher. Kindern Glaubensbekenntnisse vorsprechen und sie zur Annahme derselben nötigen, bevor sie zu irgend einer Beurteilung derselben die Reife besitzen, ehe das Bekenntnis der Ausdruck eigener, freier Überzeugung sein kann, ist Abrichtung, Erziehung ad hoc, ist Gewaltthat und Zwang. Dasselbe verwerfende Urteil muß über die Aufnötigung politischer Parteiansichten gefällt werden. Also weder bestimmt beabsichtigte Erziehung zu einer speziellen Staats- und Verfassungsform, sie sei nun absolutistisch-monarchischer, oder konstitutioneller, oder demokratischer, oder anderer Art, noch Aneignung bestimmter Zeitbestrebungen innerhalb einer dieser Formen, von welchen man nicht wissen kann, ob sie morgen noch existieren. Der Jugendunterricht hat es mit dem Allgemein-Menschlichen, mit der allgemeinen Menschenbildung, die in allem Wesentlichen dieselbe ist, auf der ganzen Erde zu thun. Der Jugendlehrer als s o l c h e r hat, so wenig wie der Regent als solcher, eine konfessionelle Richtung, er ist auch kein politischer Parteimann, er darf es nicht sein. Die Erziehung und Bildung, die er giebt (besser: veranlaßt), zur Religiosität wie zur Politik, ist ganz anderer Art, ist grundlegend für jede Art speziellerer Ausbildung, ist diese nicht selbst. In den Grundanlagen des Menschen liegt die Richtung zu religiöser Weltanschauung und Lebensrichtung, sowie die Rich-

tung zu freien Daseinsformen überhaupt. Der durchgebildete Mensch ist ein religiöses, ist ein politisch-freies Wesen. Zur Erreichung dieser Ziele wirkt der Lehrer weit weniger durch positive Veranstaltungen und Lehren, als durch sein ganzes Thun. Religion ist in allem, in der Disziplin wie in allen Doktrinen, in des Lehrers Leben wie in seiner Lehre. Er leitet den Schüler an, sich durch die Arbeit von der Roheit und Unkultur zu befreien. Nicht durch Worte und nachgesprochene Sätze, nicht durch nachgeahmte äußere Gebräuche, sondern durch Thätigkeit wird man ein freier Mensch. Auf Herausbildung eigener Überzeugung in religiösen wie in politischen Dingen durch die Natur der Dinge selbst und durch das eigene Leben legt es der Lehrer überall an. Je freier der Mensch sich bewegen kann, je weniger er durch Formeln und Einrichtungen abgehalten wird, seine Anlagen, Vermögen und Fertigkeiten in Thätigkeit zu setzen, desto glücklicher fühlt sich der Mensch. Nur die aus eigener, freier Überzeugung hervorgegangene religiöse Ansicht hat Wert, nur die der Natur des Menschen zusagende Gewöhnung an den freien Gebrauch der Kräfte sichert die Neigung des Menschen zu freien Institutionen für das ganze Leben. Ohne diese ist und bleibt alle religiöse und politische Bildung Abrichtung, Dressur, Erziehung ad hoc.*)

12) Gewöhne den Schüler ans Arbeiten, mache es ihm nicht nur lieb, sondern zur anderen Natur!

Es ist ein logischer Fehler, davon noch besonders zu sprechen, es liegt in allem Früheren, es liegt im Prinzip der Selbstthätigkeit. Aber was kann es helfen, wenn man wahrnimmt, daß alles Reden

---

*) Zweck und Ziel aller Erziehung ist die allgemeine Menschenbildung. Der oberste Grundsatz in Beurteilung dessen, was zur allgemeinen Menschenbildung gehört, ist der pädagogische, nicht der christliche, noch weniger der theologische. Der zweite Gesichtspunkt ist der nationale, nicht der konfessionelle. Der konfessionelle Unterricht ist Parteiunterricht, gehört daher weder zur Grundlage des allgemein-menschlichen, noch des nationalen Unterrichts. Die Erziehung oder Bildung zum Christentum ist insoweit die allgemein-menschliche, als das Christliche mit dem Allgemein-Menschlichen eins ist. Den Grund aller Nationalbildung bildet die Einheit der Glieder der Nation — in dem Wesen deutscher Bildung, Gesinnung, Gewohnheit, Erkenntnis und Sitte. Überwiegt „christliche" Bildung die allgemein-menschliche im Widerstreit beider; stimmt die konfessionelle weder mit der allgemein christlich-menschlichen, noch mit der national-einheitlichen Bildung überein: so entsteht statt der allgemein-pädagogischen Erziehung und Bildung die Abrichtung, die Dressur. Die Grundlage aller Bildung, die allgemein-menschliche, ist allen Kindern des Erdballs gemeinschaftlich. Die nationale Bildung ist allen Kindern derselben Nation gemeinschaftlich. Die Volks-jugend-Bildung, welche in der Vereinigung und Durchdringung der allgemein-menschlichen und nationalen besteht, ist die eine und gleiche für die gesamte Jugend der Nation. Die öffentliche Volksschule, welche den Grund zur Jugendbildung zu legen hat, vereinigt alle Kinder des Volkes ohne Unterschied des Standes und der künftigen Bestimmung. Trennung der Kinder in der öffentlichen Volksschule nach Rang, Stand und Konfession der Eltern, nach der künftigen Bestimmung der Schüler gefährdet die allgemeine Bildung zur Humanität, die Erziehung zur Nationalität, die Gesinnung des wahren Christen (Christen-Menschen). Aus der kleinen Schrift: Zur Lehrerbildung zc. Von A. D. Essen 1849, Bädeker. (5 Sgr.)

nicht fruchtet! Muß man da nicht glauben, immer noch nicht deutlich genug gewesen zu sein? Darum, trotz aller logischen Fehler: Es ist nicht genug, daß der Schüler aufmerksam sei, den Lehrstoff aufnehme, behalte und ihn wiedergeben könne, laß den Schüler arbeiten, selbstthätig arbeiten, gewöhne ihn so, daß er gar nicht anders wisse, als daß er selbst mit eigener Kraft sich die Sachen aneignen, selbst denken, selbst suchen, sich selbst an den Stoffen versuchen, seine schlummernden Kräfte herausarbeiten, sich zu einem ausgeprägten Manne herausbilden müsse! Wie hat man ehemals und bis zum heutigen Tage gesprochen und gehandelt! Aus sich selbst vermag der Mensch nichts, er ist ohnmächtig zu allem Guten und „geneigt zu allem Bösen", er muß sich von seinen bösen Neigungen, seinen Untugenden erlösen lassen, und was er menschliche Tugenden nennt, „sind nichts als glänzende Laster". Allsonntäglich, wo nicht allabendlich, betete man ihm die Litanei von seiner grundmäßigen Verdorbenheit vor, man gab ihm alle möglichen Laster schuld, man ermahnte ihn im Widerspruch mit den eigenen Lehren zur Besserung — aber es blieb beim alten, und am nächsten Sonntage (jeder wußte das vorher) erhob man wieder dieselbe Litanei und so fort bis an des Lebens Ende!

In diese Zeiten — das ist charakteristisch — fällt das stille Lob der Trägheit, Faulheit und Nichtsthuerei. Nichts zu thun zu haben, schien der Gipfel alles irdischen Glücks, und wer Stunden-, Tage-, Wochen- oder gar sein Lebenlang betete, war der Heiligkeit am nächsten. Der Wert, der Preis und das G l ü c k der Arbeitsamkeit war nicht erkannt, noch weniger wußte man, daß der Mensch nur durch Anstrengung seiner eigenen Kräfte, d. h. nicht durch andere, sondern lediglich aus und durch sich selbst, ein wahrhaftiger Mensch werde. Sogenannte freie Beschäftigungen ließ man sich allenfalls gefallen; aber wer sich zu seinem Lebensunterhalt körperlichen Thätigkeiten unterziehen mußte, durfte darauf rechnen, zu den Parias gerechnet zu werden. Der Wert der Arbeit, die Notwendigkeit der Arbeit, nicht bloß zur Erhaltung des Menschengeschlechts, sondern zur Menschwerdung, wurde nicht erkannt.

Preis darum unserer Zeit, daß diese ungeheuere Verirrung endlich überwunden ist, daß man angefangen hat, den Wert der Arbeit anzuerkennen und den arbeitsamen Menschen als solchen zu achten, gleichviel, welcher Art seine Arbeit ist. Die Folgen dieser Anerkennung werden unermeßlich sein.

Mit diesem Umschwunge steht die pädagogische Ansicht in Verbindung, daß der junge Mensch nur etwas werde durch Anstrengung seiner Kräfte, daß es des Erziehers oberste Aufgabe sei, den Zögling zu veranlassen zur Herausarbeitung seines Selbst. Dieser Überzeugung entstammen die obigen Regeln.

In ihnen wird nicht nur die Ungeneigtheit zur Thätigkeit, das Widerstreben gegen dieselbe, sondern alles passive Verhalten des Schülers, alles mit mehr oder weniger Passivität verbundene sogenannte Lernen (im herkömmlichen Sinne des Wortes sollte man dasselbe aus dem Wörterbuche der Pädagogik verbannen!) verworfen. Sie verlangen nicht bloß, daß der Lehrer dem Schüler „Lust zum Lernen" mache, sondern daß er überall seine Kräfte in Anspruch nehme, ihn b e thätige,

ihn so behandle, daß er gar nicht auf den Gedanken komme, er besuche in irgend einer anderen Absicht die Schule, als darin zu arbeiten. Die Schule war ehemals ein Bethaus, eine Kinderkirche, dann wurde sie eine Lernanstalt, beides mag sie, wohlverstanden, bleiben; sie soll aber auch und zumeist ein Arbeitshaus, der Lehrer ein Arbeitsmann, der Schüler ein Lehrling sein. Dazu gehört, daß der Lehrer ein Meister in der Arbeit sei, die Stoffe beherrsche, sie nach dem Bedürfnis der Schüler auszuwählen und zu bearbeiten, dieselben zu rüstigem Mitarbeiten zu veranlassen wisse. Vergleiche man mit dieser Aufgabe das bis heute in vielen Schulen herkömmliche Auswendiglernen von Sprüchen und Gesangbuchliedern ohne alle Verbindung mit dem Unterricht, ohne irgend welche Anwendung! Halte man dagegen die von Jacotot ausgehende Anleitung zur vollständigen Verarbeitung irgend eines Lese- und Lernstoffes, halte man dagegen die musterhafte, aber von wie vielen erkannte und befolgte Art Josef Schmidts, die Formenlehre zu betreiben! Diese letzteren Beispiele veranschaulichen, was wir meinen. Nachdem sie der Welt bekannt geworden, möchte man an dem Fortschreiten der Lehrer verzweifeln, wenn man erfährt, was noch in Schulen, niederen wie höheren, geschieht, erfährt, daß Lesestücke und Regeln ohne jedwede Anwendung auswendig gelernt und — natürlich — wieder vergessen, daß die Raum- und Zahlenlehre diktiert und „gelernt“ wird! —

Laß den Schüler arbeiten, mit den Händen, wie mit der Zunge und dem Kopfe! Veranlasse ihn, die Stoffe zu verarbeiten, mache ihm dieses so zur Gewohnheit, daß er es nicht anders weiß, daß er unruhig wird, wenn es nicht geschieht, daß er es in sich selbst vollzieht! Wie kein anderer für ihn, d. h. zu seinem Vorteil, essen, trinken und verdauen kann, so kann auch kein anderer für ihn denken, für ihn lernen, kein anderer kann in irgend einer Beziehung sein Stellvertreter sein. Er ist er selbst. Was er sich nicht selbst erwirbt und erarbeitet, das ist er nicht und das hat er nicht. Das sind Sätze so klar wie das Sonnenlicht, und dennoch handeln Tausende so, als existierten sie nicht. Ein ernster Mahnruf an sie zur Besinnung ist darum auch jetzt noch an der Zeit. —

13) Berücksichtige die Individualität deiner Schüler!

Gleichheit vor dem Gesetze ist ein großer Gedanke. Er gilt auch in der Schule, denn die Schule soll fürs Leben vorbereiten. Auch giebt es eine Gleichheit in der Behandlung aller Schüler inbetreff der Unterrichtsmethoden. Insoweit die Natur der Kinder die eine und gleiche ist, und die Methode dem Entwickelungsgesetze derselben und dem Gegenstande entspricht, insoweit werden alle auf die eine und gleiche Weise unterrichtet. Aber doch giebt es auch hier schon Verschiedenheiten, Wendungen, Besonderheiten, welche die Eigentümlichkeiten der Kinder in Anspruch nehmen. Das eine Kind ist mehr dem Begriffe, das andere mehr der Anschauung zugänglich, ein drittes faßt eine Wahrheit mehr in einem Bilde oder in einer Geschichte auf, es giebt theoretische und es giebt praktische Köpfe. In dieser Beziehung hat man die Verschiedenheiten der kindlichen Natur zu achten und ihrer

eigentümlichen Entwickelung Vorschub zu leisten. Nicht alle können und sollen eins und dasselbe werden und leisten.

Diese Berücksichtigung der Individualität wird noch mehr in Anspruch genommen inbetreff der Unterrichtsstoffe, sowohl was die Quantität der einzelnen, als auch was die Qualität der verschiedenen Lehrgegenstände betrifft. Es ist eine ungerechte Forderung, daß alle Schüler in demselben Gegenstande gleiche Fortschritte machen und gleichviel lernen sollen. Einem Kinde mit schwachem Gedächtnis muß nicht zugemutet werden, was ein anderes mit starkem Gedächtnis vollbringt. Wer mehr theoretische als praktische Anlagen hat, kann, ohne Tadel zu verdienen, in theoretischen Dingen raschere Fortschritte machen, als in praktischen. Kurz, man verlange nicht alles von allen in gleichem Maße! Wenn ein Kind in den Hauptgegenständen fortschreitet, so kann man geringere, langsamere Fortschritte in anderen Dingen zulassen. Die Lehrer zu leichtsinniger Nachsicht ermuntern wollen, kann unsere Absicht nicht sein. Aber je mehr man heutzutage von den Schülern verlangt, desto mehr thut es not, dafür zu sprechen, daß die individuelle Freiheit und individuelle Entwickelung nicht unterdrückt werde. Diese Bemerkung trifft mehr die höheren Schulen als die Volksschulen, weil diese nur das allgemeine Bildungsmaterial ihren Schülern aneignen wollen, jene aber den Knaben und Jüngling oft mit einer solchen Masse von Lernstoff überschütten, daß man mit Recht für die fröhliche, selbst für die gesunde Entfaltung und eigentümliche Entwickelung fürchtet.

Anmerkung. Der letzte Satz ist, seitdem Lorinser am 1. Januar 1836 seinen allbekannten Aufsatz losließ, von allen Seiten besprochen worden. Man bezielte die Gymnasien. Der Streit hat leider nicht die rechten Früchte getragen. Die Volks- und Bürgerschulen und die Schullehrerseminarien blieben aus der Untersuchung oder wurden nur gestreift. Aber auch sie, wenigstens manche, bedürfen der Warnung, nicht alle Zeit ihrer Schüler und Zöglinge mit dem Lernen in der Schule und für die Schule in Anspruch zu nehmen, und dem Leibe sein Recht widerfahren zu lassen. Die armen Mädchen können einen recht dauern. Nicht von einer Rehabilitation des Fleisches ist die Rede, sondern von allseitiger, gesunder und frischer Ausbildung — mens sana in corpore sano. Wir leiden an Überschätzung des Wissens. Nirgends sollte es das Erste und Höchste sein. Für viele Menschen wäre es besser, wenn sie weniger wüßten, und dafür mehr wollten. Denn die Masse des Wissens macht in der Regel dumm. An kraftvollen, energischen Menschen haben wir Mangel. Arbeiten wir dieser Einseitigkeit unter uns nicht vor — durch Erfüllung der Schüler mit Lernmassen!! Es muß ein Spielraum bleiben für die frei sich entwickelnde Kraft.

In dem Bisherigen glauben wir die wichtigsten allgemeinen didaktischen Regeln inbetreff des zu erziehenden Subjekts aufgestellt zu haben, ohne daß es nötig erschiene, dem etwa übersehenen einzelnen noch weiter nachzuspüren. Die Summa ist:

Der wahre Erzieher erstrebt die naturgemäße, in sich harmonische Bildung seines Zöglings und zwar: Entfaltung, Entwickelung (Enukleation) seines Innern durch Erregung, Richtung; nicht: Anhäufung von Lernmassen (Konglomeration);

Evolution, organische, nicht mechanische Bildung; vielseitige, nicht einseitige Bildung! Darum nicht bloß individuelle (Kultur), sondern auch soziale (Zivilisation); nicht bloß allgemein-menschliche, sondern auch nationale — mit einem Worte wahre Bildung!

II. Regeln für den Unterricht inbetreff des Lehrstoffs, des Objekts[1].

1) Verteile den Stoff jedes Lehrgegenstandes nach dem Standpunkte und den (oben angedeuteten) Entwickelungsgesetzen des Schülers!

In der Wissenschaft kann der Stoff als Zweck angesehen, die Darstellung nach rein objektivem Gesichtspunkte gewählt werden, nicht aber in dem Unterricht der Jugend. Er ist nichts weiter als ein Mittel zur Bildung bestimmter Individuen. Er muß sich daher auch nach dem Standpunkte und der Entwickelung derselben bequemen. Der formale Gesichtspunkt herrsche überall vor! Es gilt nicht um das Wissen an sich, noch weniger um ein vollständiges, systematisches Wissen (wie beim Gelehrten), sondern um die Entwickelung und Bildung. Hoffentlich ist dieses alles oben ausführlich genug dargethan.*)

*) Noch vernehme der Leser, wie sich Herr Professor Braubach (Magers Revue 1843, Maiheft) über objektive und subjektive Methode erklärt!

„Es giebt eine zweifache Methode des Unterrichts:

1) eine objektive, 2) eine subjektive.

Die Gegenstände des Unterrichts sind ihrer Natur nach sehr verschieden voneinander. Welcher Unterschied in der Wissenschaft der Moral und in der Wissenschaft der Mathematik; welcher Unterschied zwischen der Lehr- und Zeichenkunst: das eine greift in den kombinierenden Verstand, das andere in das ästhetische Gefühl! Jeder Gegenstand des Lehrens und Lernens hat einen eigentümlichen Charakter, eine besondere Natur, wodurch er sich von anderen Gegenständen derselben Klasse unterscheidet. Will man einen Gegenstand seiner Natur und seinem Charakter nach kennen lernen, so muß man ihn studieren. Wer den Charakter, die Natur der Mathematik will kennen lernen, muß die Mathematik studieren; aber nicht jeder Rechen- und Sprachmeister kennt die Natur und den Charakter, d. h. den Geist der Sprache und der Mathematik. Wer auf das Denken, auf das Fühlen und auf das Wollen des Menschen einwirken will, muß den Menschen studieren. Aus der Natur des zu unterrichtenden Gegenstandes und aus dem psychologischen Standpunkte des Lehrlings, sowie überhaupt aus dem Verhältnisse der beiden gegeneinander geht eine bestimmte Art und Weise hervor, nach welcher dieser Lehrgegenstand gelehrt werden soll und muß, wenn er auf die fruchtbarste Weise dem Lehrling angeeignet werden soll. Man kann eine Wissenschaft oder einen Lehrgegenstand vortragen ohne Rücksicht auf den psychologischen Standpunkt des Lernenden, oder ohne Rücksicht auf das Verhältnis des Lehrgegenstandes zu der geistigen Thätigkeit des Menschen überhaupt, und man kann dann verschiedene Arten und Weisen aufstellen, nach welchen die Natur des Gegenstandes seine Behandlung zu erlauben scheint. Eine

[1] Im Nachfolgenden kann verglichen werden zu den Regeln 4, 6, 8: Rh. Bl. N. F. 4 (1831), S. 32f.; zu 6: Rh. Bl. N. F. 36 (1847), S. 373f.; zu 7: Rh. Bl. N. F. 21 (1840), S. 144, und Nft. F. 17 (1866), S. 152—157.

2) Verweile vorzüglich bei den Elementen!

Dieses gehört zur Gründlichkeit und bedingt jedes sichere Fortschreiten. Wer den Grund nicht recht legt, muß entweder immer an ihm flicken, oder er muß den Einsturz des ganzen Gebäudes fürchten. Jede Oberflächlichkeit und flüchtige Behandlung der wahren Elemente eines Gegenstandes rächt sich unausbleiblich. Stets muß man zu ihnen zurückkehren; der sichere Fortschritt ist sonst unmöglich, die Schüler tappen unsicher umher, verlieren dadurch das Zutrauen zur Sache und zum Lehrer und damit alle Lust und Freudigkeit am Lernen. Die tüchtigsten praktischen Lehrer üben daher die Elemente ihren Schülern so fest ein, daß es wie Pedantismus aussieht. Sanguinische Anfänger dagegen eilen von einem zum anderen, durchfliegen alles, haben aber nachher ihre Eile bitter zu bereuen. So ist z. B. ein gründlicher Unterricht in der lateinischen Sprache ohne streng grammatischen Unterricht unmöglich; desgleichen der arithmetische ohne die gründlichste Bekanntschaft mit den Grundoperationen, der Schreibunterricht ohne vollkommene Übung in den Grund- und Haarstrichen 2c. 2c.

3) Gehe bei der Begründung abgeleiteter Sätze häufig auf die ersten Grundvorstellungen zurück, und leite jene aus diesen ab!

Begreiflicherweise gilt diese Regel vorzugsweise von rationellen Gegenständen, z. B. in der Raum- und Zahlenlehre. Steht man in einem systematischen Unterrichtsgegenstande an dem zwölften Satze, der sich aus dem elften, welcher vorhergegangen ist, ableiten läßt, so thut man recht, wenn man ihn aus demselben entwickelt. Aber es gewährt eine vollständigere Einsicht in das Wesen des einzelnen Satzes und besonders des Zusammenhanges, wenn der zwölfte Satz aus dem ersten

---

aus der Natur der Wissenschaft oder des zu lehrenden Gegenstandes hervorgehende Art und Weise des Lehrers bildet die objektive Methode.

Die subjektive Methode.

Diese Methode beruht in dem psychologischen Talente des Lehrers. Sowie der edelste Mensch der beste Erzieher zum Edlen ist, so ist derjenige der beste Lehrer, welcher den richtigsten und schärfsten psychologischen Blick hat. Ein Lehrer, der irgend eine Wissenschaft, irgend einen Lehrgegenstand auf das Vollkommenste versteht, der denselben in allen seinen Teilen zu handhaben weiß, kann dennoch ein schlechter Lehrer sein, und wenn er auch einen glänzenden Vortrag hätte. Er wäre ein schlechter Lehrer, wenn er nicht in jedem Augenblicke des Zweifelns bei dem Lehrlinge, denselben an demjenigen Punkte psychologisch zu ergreifen wüßte, wo auf das kürzeste und sicherste der Zweifel gehoben, die Dunkelheit entfernt, das Unverstandene verständlich würde. Dieses psychologische Talent des Lehrers, das Eingehen in die Seele des Lehrlings, das jedesmalige Eingreifen in den Punkt, den der jedesmalige, augenblickliche psychologische Standpunkt darbietet in jedem einzelnen Mißverstande, bei jeder einzelnen Dunkelheit, bei jedem Nichtverstehen, bildet die subjektive Methode. Es geht daraus hervor, daß dieselbe besser und schlechter sein kann, und daß sie ganz und gar in dem Geiste des Lehrers beruht. Die subjektive Methode ist besonders wichtig bei schwerer zu fassenden Lehrgegenständen; die daraus hervorgehende Ermüdung und darauf folgende Abneigung gegen dieselbe haben in der Regel ihren Grund in dem Mangel psychologischen Blickes bei dem Lehrer, also in dem Mangel einer guten subjektiven Methode."

ursprünglichen Satze abgeleitet wird, vorausgesetzt, daß dieses möglich ist. Auf die Zahlenlehre angewandt, hat man daher die abgeleiteten Zahlvorstellungen häufig auf die Grundvorstellung der Einheit (der Eins) zurückzuführen. Dieses gewährt einen ganz vorzüglichen Grad der Klarheit und Gewißheit.

Aber freilich braucht es nicht immer zu geschehen, wie es auch nicht immer geschehen kann. Denn auch abgeleitete Sätze gewinnen im Bewußtsein allmählich die Anschaulichkeit ursprünglicher Sätze, und es würde mitunter eine unnötige Zeitverschwendung sein, wenn man immer den Ausgangspunkt von dem Zentrum nehmen wollte; aber die Richtigkeit der Regel selbst wird niemand bestreiten, obgleich sie, so viel uns bekannt, bisher noch nirgends aufgestellt worden ist. Sie ist eine Folge der wahren Elementarmethode, deren Unterschied von (sogenanntem) wissenschaftlichem Verfahren von so vielen nicht begriffen ist. In dem Elementarunterricht kommt es überall auf die Grundlegung einer festen Basis an. Der Gedanke des Auferbauens „auf der breitesten Grundlage" hat auch hier eine Wahrheit.

4) Verteile jeden Stoff in bestimmte Stufen und kleine Ganze!

Durch diese Abstufung wird der unter 1) angegebene Zweck erreicht, der Schüler lernt den Gegenstand übersehen; die kleinen Ganzen bezeichnen die Ruhepunkte, wo eine Übersicht gewonnen, eine Wiederholung angestellt werden kann, und sie sichert den methodischen, planmäßigen Fortschritt. Kann diese Abstufung so gemacht werden, daß der Schüler auf jeder Stufe die folgende, sich daraus entwickelnde, schon erraten oder bestimmen kann, so ist das ganz vorzüglich; denn es trägt zur logischen Bildung des Schülers bei, legt den Grund zu übersichtlicher, überschauender Betrachtung eines Gegenstandes und gewährt dem Lehrer einen Blick in die Natur seines Zöglings, ob derselbe sich zum Anbau einer Wissenschaft qualifiziert, oder nicht. Dieses Verfahren gehört zur genetisch-kombinatorischen Methode.*) — Überall also entwirf bestimmte, feste Lehrgänge!

5) Deute auf irgend einer Stufe einzelne Teile der folgenden an und führe auch, ohne daß eine wesentliche Unterbrechung entstehen darf, einzelnes aus, um die Wißbegier des Schülers anzuregen, ohne sie jedoch ganz zu befriedigen!

Diese Verfahrungsweise begründet gelegentlich das Nachfolgende und spannt die Aufmerksamkeit auf dasselbe. Kommt späterhin die weitere Ausführung und das volle Licht, so gewährt dieses dem Schüler ein wahrhaft geistiges Vergnügen, einen Genuß der höchsten, reinsten Art. „In solchen Vorübungen, Anspielungen, Fingerzeigen" (sagt Lessing in seiner mit Recht berühmten Abhandlung: Die Erziehung des Menschengeschlechts) „besteht die positive Vollkommenheit eines

*) Über dieselbe hat Mager in seinen Schriften viel Licht verbreitet.

Elementarbuches, sowie die Eigenschaft, daß es den Weg zu den zurückgehaltenen Wahrheiten nicht erschwere oder versperre, die negative Eigenschaft desselben war."

6) Verteile und ordne den Stoff so, daß (wo es nur möglich ist) auf der folgenden Stufe in dem Neuen das Bisherige immer wieder vorkommt!

Dadurch schließt man das Unbekannte an das bereits Bekannte an, macht das Frühere immer mehr und mehr zum bleibenden Eigentum und übt die Schüler in der Auffassung und Behandlung zusammengesetzterer Gegenstände. Natürlicherweise kann das Verlangte nicht überall gleich gut geschehen, es hängt zum Teil von der Natur des Stoffes ab; aber fast überall läßt sich in dieser Beziehung einiges leisten. Am vorzüglichsten gestatten es synthetische Gegenstände, die Schreib- und Zeichenkunst, die Zahlen- und Raumlehre 2c.

Durch Nr. 5 entsteht ein Vorausnehmen, durch Nr. 6 ein Nachnehmen — vorschauend und rückschauend. Beides gehört objektiv zur Einheit der Gegenstände, subjektiv zum weckenden Reiz und zur nachhaltigen Übung.

7) Verbinde sachlich-verwandte Gegenstände mit einander!

Dieser Grundsatz will, wie jeder, richtig verstanden sein.

Jacotot findet nicht nur alles in allem („tout est en tout"), sondern er lehrt auch alles oder vielmehr allerlei zu gleicher Zeit, in derselben Stunde. So ist es nicht gerade gemeint. Denn in solcher Weise kann keine Sache ordentlich, d. h. gründlich betrachtet werden, und man richtet in den Köpfen Verwirrung an.

Harnisch schiebt in seiner Weltkunde verschiedene Gegenstände neben- und ineinander. So ist es auch nicht gemeint, obgleich sich seine Weise dem Richtigen nähert. Denn wenn auch die verschiedenartigsten Gegenstände in gewissen Beziehungen übereinstimmen und sich zur Einheit des Wissens ergänzen: so müssen doch wirklich verschiedene Gegenstände auch getrennt für sich behandelt werden, und man hat nur ihre gegenseitigen Beziehungen nachzuweisen, klar und bestimmt erkennen zu lassen.

Noch näher kommt dem aufgestellten Grundsatze wissenschaftlich das große geographische Werk von C. Ritter, welches Geographie, Geschichte, Anthropologie 2c. in ihrer gegenseitigen Bedingtheit behandelt; elementarisch der unten näher zu bezeichnende neue Atlas von Dr. Vogel in Leipzig, in welchem naturhistorische, klimatologische, historische, anthropologische Verhältnisse auf das Erdganze und ihre Teile bezogen werden.

Vollständiger und ausführlicher ist der Forderung Genüge geleistet durch Zahns Schulkalender*) und, wie ich wenigstens beabsichtigte,

*) Schulkalender. Tabellarische Nachweisung, wie der biblische Geschichtsunterricht in Übereinstimmung mit dem Kirchenjahre zu erteilen ist; mit Berücksichtigung von Bibel, Gesangbuch und Katechismus. Eine Zugabe zu Zahns biblischen Historien. Meurs 1835. (3 Sgr.)

durch meine „Anweisung zum Gebrauche des Schullesebuches". Jener weiset nach, wie in den beiden Jahresabschnitten, welche mit dem ersten Advents- und dem ersten Trinitatissonntage beginnen, d. h. in der festlichen und in der festlosen Zeit des Kirchenjahres sämtliche religiöse Gegenstände: biblische Geschichte, Bibelkunde und Bibellesen, Katechismus und Gesangbuch in ihrer sachlichen Einheit zu behandeln sind. Zahn will nicht, daß der Lehrer diese vier verschiedenen Gegenstände in derselben Stunde vornehme, wohl aber in gegenseitiger Verbindung der der Sache nach verwandten Stoffe, d. h. aus allen vier Gegenständen in einerlei Zeit, z. B. in einer Woche, dasjenige, was miteinander verwandt ist, so daß das Lesen eines Abschnitts in der Bibel sich auf die in der Stunde für biblische Geschichte behandelte Begebenheit bezieht und dieselbe näher erläutert und umgekehrt; daß in der dem Katechismus gewidmeten Stunde diejenigen Lehren vorkommen, welche aus der biblischen Geschichte gezogen worden sind und die gelesenen Sprüche einschärfen; daß in derselben Woche dasjenige Kirchenlied gelernt werde, welches sich auf alle diese Gegenstände bezieht und sie erbaulich abschließt und befestigt.

Demselben Grundgedanken folgt die genannte „Anweisung" 2c., besonders in der neuen Auflage. Sie zeigt, wie der ganze Sprachunterricht in der Volksschule sich an das Lesebuch anschließen, derselbe Gegenstand von verschiedenen Seiten gleichzeitig behandelt werden soll. Was in der Lesestunde Gegenstand der Leseübungen gewesen, wird in der orthographischen Stunde Stoff zu Rechtschreibeübungen und Auffassung der Regeln darüber, wird in der eigentlichen Sprachlehrstunde Objekt des Sprachunterrichts, so daß nicht in derselben Stunde alles durcheinander gelehrt, sondern sachlich-verwandte Gegenstände, in demselben Zeitabschnitte gelehrt, miteinander verbunden werden.

In den beiden wichtigen Gegenständen: Religion und Sprache, ist demnach der obige Grundsatz durchgeführt; in dem dritten Hauptgegenstande: Sachkenntnisse oder Realunterricht, fehlt es noch an einer genügenden Anleitung. Er wird schon kommen; denn die neueste Didaktik drängt zur Befolgung des genannten Grundsatzes hin. Derselbe verlangt nicht wechselseitige Schuleinrichtung, sondern wechselseitigen Unterricht, d. h. solchen Unterricht, daß das eine, was gelehrt und gelernt worden, das andere, was gelehrt und gelernt wird, beleuchtet und ergänzt.

„Alles soll ineinander greifen,
Eins durchs andere gedeihen und reifen."

8) Von der Sache zum Zeichen, nicht umgekehrt!

Die Sache, d. h. die Anschauungen, die Vorstellungen, die Begriffe, die Gedanken 2c., sind das Wesen, also das Wesentlichste. Auf dieses richte sich überall zuerst die Aufmerksamkeit! Ist sie gefaßt, dann fügt man die Zeichen für die Sache, hörbare: Wörter und Sätze — sichtbare: natürliche und willkürliche Zeichen und Bilder hinzu. Denn diese haben in jener nun einen bestimmten Gehalt. Ein Kleben am Worte, leeres Wortschallwesen, ist dann nicht mehr möglich. Freilich

wird vieles auch erst durch die Bilder und Zeichen deutlich, z. B. in der Geographie, aber der Schüler versuche doch, wo es nur geht, zuerst, sich die Sache ohne Bild und Zeichen vorzustellen. So, um noch ein Beispiel zu nennen, in der populären Himmelskunde. Die Modelle treten nachher hinzu, endlich die Zeichnungen auf einer Fläche. Diese sind dann Proben und Beweisstücke für den Schüler, ob er sich die Sache richtig gedacht hatte. Mit den Modellen muß man also nicht anfangen, sondern mit ihrer Betrachtung schließen.

Diese Regel ist von der höchsten Bedeutung, umsomehr, je häufiger sie noch nicht befolgt wird, oft gar nicht gekannt ist.

9) Richte dich bei der Wahl der Lehrform nach der Natur des Gegenstandes!

Es giebt äußerlich nur zwei Lehrformen. Die eine besteht darin, daß man den Schülern den Stoff vorträgt, mitteilt, giebt; die andere darin, daß man denselben von ihnen produzieren läßt und mit ihnen produziert, die dogmatische und die entwickelnde (heuristische) Lehrform. Jede andere ist aus beiden gemischt. Die erste bedient sich in der Regel der vortragenden (akroamatischen), die andere der dialogischen (erotematischen) Lehrweise. Wendet man jene an, so spricht man den Schülern entweder einzelne Sätze vor, welche sie nachsprechen oder nachschreiben, oder man trägt ihnen größere Ganze vor, die sie entweder mit dem Gedächtnis auffassen oder auch dem Papier, ganz oder zum Teil, anvertrauen. Unterrichtet man dialogisch oder gesprächsweise, so bewegt sich der Unterricht in Fragen und Antworten, es ist Frageunterricht. Die Fragen können sowohl vom Lehrer als vom Schüler ausgehen. Wo letzteres auch geschieht, da ist Leben, geistiges Leben in der Schule. Der Frageunterricht ist nicht immer entwickelnd; er bezieht sich entweder auf schon Erlerntes, er ist examinierend, oder auf Neues, welches aus dem Geiste des Schülers entwickelt werden soll, der Unterricht ist katechetisch oder sokratisch. Wir können diese Wörter nicht synonym nehmen, obgleich man das erste Wort oft allein für das zergliedernde (analytische), das zweite für das aufbauende, zusammensetzende (synthetische) Gespräch gebraucht. Die vortragende Lehrform eignet sich, in einzelnen Sätzen angewandt, für unreife Anfänger, welche sprechen lernen sollen, und, in ganzen Vorträgen sich bewegend, nur für reife, selbstdenkende, selbstthätige Jünglinge. Die einzig bildende Lehrform für den Unterricht in der Elementarschule ist die dialogische, der Frageunterricht. Der geübte, gewandte Lehrer bindet sich aber an keine Form streng und ausschließlich. Wie nach Büffon der Stil, den ein Mensch schreibt, der Mensch selbst ist, so geht die Lehrform aus der Eigentümlichkeit des Lehrers hervor, woraus aber nichts weniger folgt, als daß es auf die Unterrichtsform nicht ankomme. Zu diesem Schlusse sind viele Lehrer, welche sich in eine Form festgefahren haben, oder die Freiheit, die sich überall nach höheren Gesetzen richten soll, zur Willkür verkehren wollen, nur zu geneigt. Viel richtiger, ja, wenn man das Wort nur nicht auf bloße Äußerlichkeiten beschränkt, absolut richtig ist der entgegengesetzte Satz: auf Lehrform und Methode kommt alles

an. Diese wird, abgesehen, wie es recht ist, von Persönlichkeiten und anderen, oft hemmenden Beschränkungen durch den Gegenstand bestimmt, über welchen man unterrichtet. Sämtliche Gegenstände zerfallen in dieser Beziehung in zwei Gruppen: in historische und rationelle. Der Inhalt jener ist gegeben (positiv), der Inhalt dieser stammt aus der unveränderlichen Natur des Menschen, er wird von jedem denkenden Menschen erzeugt. Zu jenen Gegenständen gehört z. B. größtenteils die Geographie, die Geschichte, der historische Teil der Religionslehre, ein Teil der Sprachlehren 2c.; zu diesen gehören die philosophischen und mathematischen Wissenschaften, die Sittenlehre, die Logik, die Zahlen- und Raumlehre 2c. Manche sind, wie schon angedeutet, gemischt, z. B. die Sprach-, die Religions-, die Naturlehre 2c. Das positive, empirische, historische Wissen muß natürlicherweise gegeben, mitgeteilt, es kann nicht entwickelt werden. Hier hat man nur dafür zu sorgen, daß alles richtig verstanden, gut behalten, richtig wiedergegeben und angewandt werde; in diesen historischen Dingen kann daher die vortragende Lehrform angewandt werden. Die Kraft des Schülers, welche dabei besonders in Anspruch genommen wird, ist die Empfänglichkeit (Rezeptivität). Damit sie bethätigt, zur Selbstthätigkeit gesteigert werde, muß man die Gegenstände von dem Schüler vortragen lassen. Dieses ist tausendmal besser, als das ewige Sprechen des Lehrers. Nicht bloß in der Erziehung, sondern auch im Unterricht ist der einsilbige*) Lehrer der beste — ein Satz, der, wie so viele, „seinen Schalk im Nacken hat", d. h. wahr ist, wenn man ihn recht versteht.

Inbetreff ihrer bildenden Kraft sind die historischen Gegenstände von geringerem Wert, als die rationellen, welche in vorzüglichem Grade die Selbstthätigkeit erregen. Diese dürfen nicht wie positive oder empirische behandelt und mitgeteilt werden; ihr Inhalt ist zu entwickeln. Das geht langsam, ist aber unerlaßlich. Alle wahre Bildung entsteht langsam. Es kommt bei ihnen nicht auf die Masse des Wissens, sondern auf die Entwickelung der Denkkraft, die Übung der Darstellungs- und Sprachkraft an. In der Art ihrer Behandlung zeigt sich die Stümperhaftigkeit oder die Meisterschaft des Lehrers als eines Jugendbildners. Sokrates, der große Meister, verglich sich mit einer Hebamme. Nur durch den rationellen Unterricht gelangt der Schüler zu Selbstthätigkeit. Das historische Wissen wird darum nicht gering geschätzt; aber sein Wert ist inbetreff der Bildung ein untergeordneter, es muß daher in jeder Schule auch eine untergeordnete Rolle spielen. Der Lehrer, welcher nur historische Sachen giebt, oder alle Gegenstände wie historische behandelt, bildet nie zur Selbstthätigkeit; aus seiner Schule gehen dumme, abergläubische, denkscheue oder wenigstens

*) „Il doit (l'amour de l'humanité et l'amour de dieu) pourtant se trouver peu sur ses lèvres (de l'instituteur); car la légèreté naturelle aux enfans, l'indolence des uns et la pétulance des autres demandent plutôt une certaine sobriété de paroles qu'une funeste effusion de sensibilité. A l'énergie de la tendresse on doit toujours unir l'énergie de la justice et de la bouche d'un instituteur le blâme et l'éloge doivent sortir avec une franchise égale, mais avec la même sobriété."

Nouveau manuel des écoles primaires, Paris 1836, pag. 174.

das Wissen überschätzende Menschen hervor. Nur derjenige Lehrer, welcher das innere Leben den Schülern zu klarem Bewußtsein zu erheben, ihren Geist an rationellen Dingen zu entwickeln, zu stärken und zu stählen vermag, nur ein solcher ist ein Jugendbildner im eigentlichen Sinne des Wortes. Alles andere ist eher ein Abrichten denn ein Unterrichten, ein Anlehren, aber kein Entwickeln, kein Entfalten, kein Bilden. Wo es also nur angeht, muß man dialogisch verfahren. Dieses setzt voraus, daß der Lehrer den Unterrichtsstoff in die dialogische Form gebracht habe, oder daß sein Geist in dialogischer Form denke, daß sich ihm die Gegenstände in Fragen auflösen, in deren Aufstellung und Entwickelung er sich Gewandtheit angeeignet hat. Einzelnes kann und soll den Schülern in die Feder gesagt (diktiert) werden, z. B. im Rechtschreibeunterricht; aber es giebt keine Diktiermethode, denn sie ist eine Unmethode, ein Überrest aus alter, schlechter Zeit. In der Schule muß das Denken, also das Fragen und Antworten, das Suchen und Finden, das Leben und nicht der Tod herrschen. Wo der Lehrer rüstig und treffend fragt, die Schüler hurtig, geläufig, richtig, auch besonders in richtigen Accenten antworten, da ist ein hoffnungsreiches Feld fröhlicher Geistesentwickelung und Geistesentfesselung (Emanzipation des Geistes nach Jacotot), da entwickeln sich Keime und Knospen, die im Leben die schönste Blüte und die edelsten Früchte versprechen, da ist die Schule eine Stätte der Gymnastik des jugendlichen Geistes.

Aus dem Bisherigen und Früheren folgt, daß wir den sogenannten formalen Zweck allenthalben im Elementarunterricht dem materialen und jedem andern überordnen; wir wollen Entwickelung und Übung der Kräfte durch alles, was wir beginnen und treiben. Aber man meine nicht, daß die Art der Behandlung eines Gegenstandes, wie der formale Zweck sie fordert, der Natur dieses Gegenstandes (Objektes) widerspreche. Das Subjektive und Objektive stimmen miteinander überein. Nur darf man dabei nicht an die Form manches, sogenannten wissenschaftlichen Systems (z. B. des Euklidischen) denken. Der formale Zweck verlangt genetische Behandlung aller Gegenstände, die solches zulassen, weil diese eben auch also ins Dasein oder ins Bewußtsein der Menschen gekommen sind. Die Art und Weise, wie die Gegenstände des Wissens gefunden worden, ist zugleich die wahrhaft bildende Methode. Natürlich vermeidet man alle vorgekommenen Ab- und Irrwege. Aber die Richtung des Menschengeschlechts bezeichnet auch den Weg der Methode bei dem Unterricht und der Bildung des Einzelnen. Nur legt der Schüler in wenigen Jahren den Weg zurück, zu welchem das Menschengeschlecht Jahrtausende gebraucht hat. Er soll aber nicht mit zugebundenen Augen, sondern sehend an das Ziel geführt werden; er soll die Wahrheit nicht als Resultat empfangen, er soll sie entdecken. Der Lehrer hat diese Entdeckungsreise zu dirigieren, also auch nicht bloß zuzusehen. Aber der Schüler strengt seine Kräfte an. Umsonst soll er nichts haben und bekommen. Nur wer da hat und strebt, dem wird gegeben. Man wird nicht weise durch fremde, sondern durch eigene Weisheit, sagt Montaigne. Aber je mehr die Kräfte entwickelt werden, desto mehr Material wird auch gewonnen, und umgekehrt. Die formale und materiale Bildung wachsen in gleichem Verhältnis. Eine rein oder bloß formale Bildung existiert

gar nicht. Umgekehrt aber kann man Kenntnisse so vorlegen und lernen (Wörter lernen) lassen, daß dabei gar keine Bildung herauskommt. Nimmermehr ist dieses aber auch eine dem Stoffe angemessene Behandlung. Sie ist der Materie und der Natur des Subjekts in gleichem Grade zuwider. Die beste formale Bildung ist auch die beste in materieller Hinsicht. Wo die Kräfte am energischsten gebildet werden, da wird auch am meisten wahrhaft gelernt. Die echte Lehrmethode ist nicht eine bloß äußere Form, die nach Belieben einem Gegenstande angehängt wird; sie geht aus der Natur desselben hervor, sie ist sein Wesen selbst, die Natur der Sache. Bei der wahren Methode stimmt die subjektive Seite mit der objektiven vollkommen überein. Befriedigt die Methode wahrhaft die Natur des lernenden Individuums, so entspricht sie auch dem Wesen der Wissenschaft. Zwischen Subjekt und Objekt giebt es hier gar keinen Zwiespalt. Um aber die rechte Methode zu finden und eine als solche ausgegebene zu beurteilen, muß man seinen Blick auf das Subjekt und auf das Objekt richten. Die Wissenschaften sind zu häufig verkehrt behandelt worden. Auch ist hier nicht die Rede von dem Wissenden, sondern von dem Nichtwissenden, dem Lernenden. Wo scheinbar oder wirklich ein Zwiespalt, ein Mangel der Kongruenz entsteht, da denkt man mit Recht mehr an die Heiligkeit der Intelligenz und Natur des Schülers, als an die Heiligkeit der Wissenschaft. Das erste Merkmal einer (der) guten Methode ist dies, daß sie subjektiv-richtig, d. h. pädagogisch sei. Aber wenn sie dieses ist, so ist sie gewiß auch objektiv richtig. Wer eine Wissenschaft zu einer Disziplin macht, macht sie auch zu einer Doktrin. —

Es sei erlaubt, der bisher betrachteten Sache noch einen anderen Ausdruck zu geben:

Die Methode des Unterrichts eines jeden Gegenstandes muß sich nach der **Quelle** oder nach dem **Prinzip** desselben richten, muß **prinzipgemäß** sein. Oder: Behandle das Historische — historisch, das Rationale — rationell! Sonst ist die Methode ein von außen herangebrachtes, willkürliches, nicht aus der Natur des Gegenstandes erwachsenes, sondern vielmehr ihm widersprechendes Verfahren. Das subjektive Belieben (die Wahl = Willkür) wird verworfen, objektive Methode verlangt. Hier gilt neben dem Satze: Der Mensch ist die Methode, der Spruch: Die Sache ist die Methode.

Es giebt zwei Hauptquellen der Kenntnisse: Erfahrung und Vernunft (a posteriori und a priori). Zu den Erfahrungskenntnissen (oder empirischen) gehören alle eigentlich geschichtlichen (historischen) Thatsachen, die mit den Sinnen wahrnehmbaren Erscheinungen und Eigenschaften der Körperwelt, zu der auch der menschliche Leib gehört; zu den Vernunftkenntnissen oder vielmehr Erkenntnissen (denn Kenntnis bezieht sich immer auf äußeres, Erkenntnis auf inneres), zu dem rationalen Wissen gehört der Inhalt der mathematischen, ethischen und philosophischen Wissenschaften. Unser Grundsatz verlangt nun, daß diese nach ihrem Ursprunge verschiedenen Gebiete des Wissens je nach ihrem Ursprunge behandelt werden sollen, die einen historisch, positiv, dogmatisch, die anderen rational und heuristisch. Jene beschäftigen den

Lernenden zunächst vorherrschend äußerlich (rezeptiv und gedächtnismäßig), diese von Anfang an innerlich, verlangen also einen höheren Grad der Selbstthätigkeit und Denkkraft. Kenntnisse mancherlei Art kann man sich ohne eigentliche Energie des Geistes erwerben, Erkenntnisse oder eigentliches Wissen aus Gründen, Ursachen und in Zusammenhang niemals. Diese Wahrheit wird keinen Leser zu dem Schlusse verleiten, als schlösse die Beschäftigung mit den Erfahrungswissenschaften den Gebrauch der Denkkraft aus. Wahre Beobachtung, scharfer Gebrauch der Sinne, aufmerksames und aneignendes Hören geschieht schon nicht ohne Intelligenz und Selbstbeherrschung. Dann aber, wenn die Thatsachen aufgefaßt sind, beginnt das Geschäft des Denkens, um jene nach ihrem ursachlichen Zusammenhange zu begreifen, wodurch denn die Erkenntnisse des Wissens, das nur in seinen Anfängen in Kenntnissen bestand, entstehen. Wir sehen also, daß jene zwei Gebiete des Wissens nicht so voneinander geschieden sind, als erfordere ihre Bearbeitung ganz verschiedene Thätigkeiten des menschlichen Geistes; alles wahre Wissen ist Erkennen und nur möglich durch geistige Energie.

Unser Grundsatz verlangt nun, daß die verschiedenen Arten des Wissens nicht prinzipwidrig behandelt werden sollen. Diese Mahnung und Warnung bezieht sich besonders auf das rationale Wissen. Denn dieses allein kann*) prinzipwidrig behandelt, nämlich so vorgetragen werden, als wäre es historisches (äußerliches) Wissen. Dieses ist verkehrt. Der jugendliche Geist soll durch den Lehrer oder das Buch veranlaßt werden, das rationale Wissen selbstthätig zu finden. Natürlich auf kürzeren Wegen, als es dem Menschengeschlechte möglich gewesen. Aber die Forderung ist unerlaßlich. Verlangen Umstände und Verhältnisse, mehr oder weniger von ihr abzugehen, so muß man doch nie vergessen, daß es ein Mangel ist, und der Selbstlernende muß sich bestreben, denselben wenigstens in späterem Leben zu ersetzen, indem er die ihm positiv vorgelegten, einstweilen auf Auktorität angenommenen Sätze im Geiste zu konstruieren sucht. Blind angenommene mathematische, ethische und philosophische Wahrheiten, die man nicht weiter untersucht und begründet, haben eher die Wirkung, daß sie den Geist niederdrücken und ihm schaden, als daß sie ihm nützen. Nur Selbstgedachtes oder wenigstens mit selbstthätigem Nachdenken Aufgefaßtes und Angeeignetes belebt den Geist und geht in Gesinnung und Charakter über. — Historisches hat man zu Zeiten rational zu konstruieren versucht; aber mit so geringem Erfolge, daß im Jugendunterricht davon kein Gebrauch gemacht werden kann. Man hat dieses den sogenannten spekulativen Philosophen zu überlassen, bei denen jedoch die Taschenspielereien nicht selten sind, indem sie nur scheinbar oder heimlich von dem empirischen, auf dem Wege der Anschauung gewonnenen Wissen absehen, um dasselbe eben so scheinbar und mehr oder weniger täuschend zu konstruieren. Natürlich stimmte zuletzt das Ergebnis der (scheinbaren) Spekulation mit den empirischen (vorher be-

*) Falsche Pestalozzianer haben den Versuch gemacht, auch die Weltgeschichte genetisch zu behandeln. Es konnte nicht gelingen. Hegels Philosophie der Geschichte will und leistet etwas ganz anderes.

kannt gewesenen) Thatsachen überein. Die wahre Methode muß dieses Verfahren verwerfen, und hoffentlich wird es allmählich auch den geringen Kredit, in dem es noch steht, verlieren.

Anmerkung. Wie steht es mit der Methode des religiösen Wissens? Diese Frage kann nach unserem Grundsatze nur beantwortet werden, wenn man die Quelle oder das Prinzip des religiösen Wissens erkennt.

Nun wissen die Leser, daß darüber ganz entgegengesetzte Ansichten herrschen, und zwar auch noch in dieser Zeit. Solange der darüber herrschende Zwiespalt nicht geschlichtet ist, solange kann man auch von der von diesen Forschungen abhängigen Pädagogik nicht verlangen, daß sie bestimmte, unzweideutige Regeln aufstelle. Die pädagogischen Ansichten der Menschen richten sich vielfach nach den religiösen.

Wer der Ansicht huldigt, daß die religiösen Wahrheiten aus dem Jenseits stammen, transzendenten Ursprungs sind, wird für ihren Unterricht eine andere Methode verlangen, als der, welcher sie als natürliches Erzeugnis des menschlichen Bewußtseins betrachtet. Jener wird sie dogmatisch, dieser rational behandeln; jener verlangt unbedingten Glauben, dieser veranlaßt Untersuchung und Prüfung. Beide vereinigen sich wieder in der Forderung, die religiösen Wahrheiten in Charakter und Leben zu bethätigen. Verfährt der letztere auch dogmatisch, so geschieht es aus Akkommodation an die Umstände (Unreife des Schülers), jedoch mit beständiger Appellation an die Vernunft und mit der Erwartung, daß dieselbe, durch längeres Leben zur Reife gelangt, die auf Treu und Glauben angenommenen Wahrheiten untersuchen und prüfen werde.

Diese Anmerkung berührt den heißesten Streit auf dem Gebiete der Pädagogik, das Fundament desselben. Allem Anscheine nach wird derselbe in diesem Jahrhundert noch nicht ausgefochten werden. Es heißt die Lehrer täuschen, wenn man sie in Unklarheit läßt über diese Verschiedenheit der Prinzipien, und sie degradieren, wenn man sie zu blinder Befolgung positiver Vorschriften inbetreff der Ansicht und der Methode zwingen will. Ohne Denken wird keiner ein Lehrer. Der Wegweiser spricht mit Luther: „Ich will keines Meister sein.“ Überhaupt aber hat kein Schriftsteller, der seine Pflicht kennt und liebt, den Zweck, den Leser zum Glauben an seine Meinungen, sondern nur zur Prüfung derselben zu bringen. Alles unser Lehren muß auf Erweckung des Selbstdenkens abzielen, oder wir bringen in unserer schönsten Gabe der Menschheit ein sehr gefährliches Geschenk. Jeder urteile also selbst, und irrt er, vielleicht gemeinschaftlich mit mir, so thut mir das leid; aber er sage dann nicht, daß ich ihn irre geführt, sondern, daß er selbst sich geirrt habe. Dieser Arbeit des Selbstdenkens habe ich niemand überheben wollen; ein Schriftsteller soll vor seinen Lesern denken, nicht für sie.

Vergleiche: Beitrag zur Berichtigung der Urteile des Publikums über die französische Revolution. (Von Fichte!) 1793. Seite XVI. Eine der geistvollsten Schriften, welche über dieselbe geschrieben worden sind.

10) Ordne den Lehrstoff nicht nach erdachten Begriffen, allgemeinen Schematen, sondern betrachte überall alle Seiten desselben.

Wir werden dies klar zu machen suchen, es gilt vorzüglich von mathematischen Gegenständen, namentlich im Rechnen.

Man kann die Naturgeschichte nach allgemeinen Begriffen und Merkmalen lehren, die Vielheit von Anfang an unter eine bestimmte Einheit bringen. So entsteht z. B. das Linnésche System und der Unterricht nach demselben.

Man kann in der Zahlenlehre die Zahlen unter bestimmte Rubriken ordnen: Addition, Subtraktion u. s. w., Regeldetri, Aufgaben der Proportionsrechnung u. s. w.

In diesen und anderen Fällen hält man einen Gedanken, eine Operation, ein Verfahren fest und wendet es auf alle möglichen Fälle an. Dieses ist eine Art des alten begriffmäßigen, abstrakten Unterrichts.

Ganz deutlich wird, was wir meinen, an den sogenannten Anschauungs- und Sprechübungen in der Unterklasse. Man ordnet die Gegenstände entweder nach den Begriffen der Größe, Farbe, Gestalt, Zahl u. s. w., oder man betrachtet an demselben Dinge alle möglichen Merkmale. Dort ist ein Begriff die Einheit, hier der Gegenstand. Das Letztere soll sein nach unserer Forderung, es ist Elementarunterricht. An einer Pflanze sollen alle möglichen Merkmale aufgesucht, sie soll mit allen verwandten verglichen werden. An einer und derselben Zahl hat man alle möglichen Operationen (alle Spezies hintereinander) zu vollziehen, sie mit den übrigen zu vergleichen, sie miteinander zu messen. So bringt man denselben Gegenstand, wo nicht in alle möglichen, doch in alle wesentlichen Beziehungen. Später erst, wenn die einzelnen Dinge eines Lehrgegenstandes so allseitig betrachtet sind, bringt man die verwandten unter bestimmte Einheiten und Begriffe, systematisch. Dieses ist erst dann passend, wenn bestimmte Regeln einzuüben sind. Im gewöhnlichen Unterricht aber läßt man sich in der vielseitigen Betrachtung von dem Gegenstande leiten. Hier und da hat man von organischem Unterricht gesprochen und die Forderung gestellt, der Unterricht solle organisch sein*). Irre ich nicht, so meint man das eben Dargestellte damit. Und in demselben Sinne sagt man: der Gegenstand sei die Methode oder bedinge die Betrachtungsweise. Objektive Methode im Gegensatz gegen willkürliches Systematisieren oder subjektive Methode — konkret-objektive Methode, welche die Gegenstände so behandelt, daß der Fortschritt des Stoffes zusammenfällt mit der Entfaltung des kindlichen Geistes, und daß jede folgende Stufe für das Objekt wie für das Subjekt sich mit Notwendigkeit aus der vorhergehenden (organisch) entwickelt. Also nicht so, daß der Lehrer dem Schüler vorangeht und dieser jenem folgt, sondern so, daß der Fortschritt in der Sache selbst liegt, der Schüler ihn konstruieren kann; im Rechenunterricht z. B. Entwickelung einer Stufe aus der andern nach der Natur der Zahl, so daß sich aus der allseitigen Anschauung der Zahl die verschiedenen Spezies ergeben, nicht die Zahlen unter die vier Spezies geordnet werden.

Diese Ansichten sind einer genauen Prüfung bedürftig.

11) Leite nachfolgende Sätze nicht durch allgemeine Operationen ab, sondern entwickele sie aus der Natur der Sache!

*) Mit dem Worte „Organismus" treibt man jetzt großen Mißbrauch. An dem Sonnensystem und an dem Menschenleib kann man lernen, was Organismus ist. Es ist die höchste Vollendung aller zu einem Ganzen gehörigen Teile. Aber worin besteht diese Vollendung, worin z. B. der Organismus eines Staates? Das kann man nicht wissen, wenn man die lebendigen Elemente und Kräfte aller Glieder des Staatslebens kennt u. s. w.

Dies gilt zunächst wieder vom mathematischen Unterricht. Allgemeine Operationen z. B. ergeben sich aus den Axiomen: Gleiches zu Gleichem giebt Gleiches, Gleiches von Gleichem u. s. w., kurz, gleiche Operationen auf gleiche Größen angewandt erzeugen gleiche Resultate. Man kann diese Operationen nicht entbehren; aber wenn man nur durch sie neue Wahrheiten entwickelt, so entsteht dadurch zwar überzeugende Kraft, aber nicht die Einsicht des Zusammenhanges der neuen Wahrheiten mit den Grundbegriffen, mit dem Wesen der Sache. Darauf kommt es aber hauptsächlich an.

Man kann z. B. den bekannten Satz, daß in einer geometrischen Proportion das Produkt der äußeren Glieder dem der inneren gleich sei, aus der Gleichheit der Exponenten durch die allgemeine Operation der Multiplikation entwickeln. Aber dadurch entsteht nicht die rechte Einsicht in den Zusammenhang des Satzes mit dem Grundbegriffe der Gleichheit zweier geometrischen Verhältnisse, worauf beim geistbildenden Unterricht alles ankommt. Wissenschaftliche Schriften bekümmern sich nicht um die Bildung der Leser, sondern nur um systematische Ableitung des Wissens. Daher lieben sie die Anwendung allgemeiner Operationen. Dieses ist eine von den Ursachen, warum Wissenschafter in der Regel schlechte Schullehrer sind.

12) Der Lehrinhalt richte sich nach dem Standpunkte den die Wissenschaft erreicht hat.

Man sollte meinen, es verstehe sich von selbst, daß der Lehrende dem Lernenden das Gediegenste und Reifste geben werde. Aber der Grundsatz bedarf doch einer besonderen Aufstellung; denn man hat oft nach anderen Weisen verfahren. Er ist gerichtet gegen diejenigen, welche die Unterrichtsgegenstände historisch, d. h. nach ihrer allmählichen Entwickelung in der Zeit behandelt wissen wollen. Man denke z. B. an Kapps Forderung, die Auswahl des botanischen Unterrichts nach den verschiedenen Jahrhunderten und historischen Epochen der Wissenschaft vorzunehmen, an den historischen Vortrag der Astronomie durch das Ptolemäische System zu dem Kopernikanischen hin (?), an C. A. Zellers Versuch, die Schüler zuerst zur Kenntnis (oder auch zum Bekenntnis?) des Heidentums, dann des Judentums, endlich des Christentums zu führen! Diese Ansichten und Verfahrungsweisen erklärt unser Grundsatz für Irrtümer. Er verlangt, daß der Schüler, natürlich nach methodischen Grundsätzen und nach seiner relativen Kraft, auf die Höhe des gegenwärtigen Standpunktes des Wissens gehoben werde, ohne ihn durch alle tieferen, überwundenen Standpunkte hindurch-, ohne ihn in die Irrtümer vergangener Zeiten einzuführen. Nach methodischen Grundsätzen lehrt man ihn demnach die heutige Physik und Naturkunde überhaupt, die jetzige mathematische Geographie und Astronomie, psychologische und philosophische Ansichten der Gegenwart u. s. w. kennen. Späterhin, wo es geschehen kann, führt man ihn oder führt er sich selbst zur Kenntnis der Geschichte der Wissenschaft, was alsdann sehr bildend und interessant, aber zum erfolgreichen Anwenden jenes Wissens nicht unumgänglich notwendig ist. Der Grundsatz ist einleuchtend für sich.

Anmerkung. Aber so einleuchtend er für sich ist und wie sehr er in der Regel schon durch die Zeitverhältnisse, d. h. durch die beengte Lernzeit der Schüler geboten wird, so kann es doch nicht fehlen: den Lesern fällt die Frage ein, ob er auch auf den Religionsunterricht seine Anwendung finde? Es ist nicht die Rede von der Einführung der Schüler in heidnische Ansichten als Vorbereitung zum christlichen Religionsunterricht, sondern von diesem selbst. Sollen die Schüler gleich zur Erkenntnis der Wahrheit der Evangelien und des neuen Testaments überhaupt geführt werden, oder ist der herkömmliche Weg durch das Judentum nach dem alten Testamente zu betreten? Dieses ist die Frage.

Sie wird denen als eine müßige erscheinen, welche die religiösen Ansichten der Juden als vom Himmel herabgekommene betrachten; anders jenen, welche das Judentum als Ergebnis eines bestimmten (unreifen) Standpunktes der Menschheit oder eines einzelnen Volkes, ihre Religion als Nationalsache ansehen. Jene werden die Religion der Juden als positiv gegebene und darum notwendige Vorbereitung zum Christentum ausführlich lehren: diese werden sich mit einer historischen Auswahl begnügen und überhaupt die nationalen Ansichten (und Vorurteile) der Juden aus historischem Gesichtspunkte betrachten. Die methodische Frage weiset auf die Verschiedenheit der Ansichten inbetreff des Ursprungs der Religion hin und wird, je nachdem man auf der einen oder anderen Seite (der supranaturalistischen oder rationalen), je nachdem man mit seiner Überzeugung auf dem Standpunkte des orthodoxen oder des Vernunftglaubens steht, anders und anders beantwortet werden. Die Frage ist also, um sie durch ein Beispiel zu veranschaulichen, die:

Nach der Lehre des neuen Testamentes ist Gott der Vater aller Menschen, und er ist als unveränderliches, absolutes Wesen immer derselbe und zwar die Liebe selbst gewesen, nicht geworden. Nach der Lehre des alten Testaments war er aber vorzugsweise der Gott der Juden als seines auserwählten Volkes. Verträgt sich beides miteinander?

Je nachdem man diese und ähnliche Fragen beantwortet, je nachdem wird die Anwendung unseres methodischen Grundsatzes auf den christlichen Religionsunterricht eine andere und andere.

III. Regeln für den Unterricht inbetreff äußerer Verhältnisse, der Zeit, des Ortes, des Standes u. s. w.

Daß bei der Einrichtung einer Schule, welche nicht in abstracto für die Jugend der Menschheit, sondern für die Kinder bestimmter Eltern, in der Regel für einen zum voraus bestimmten Lebensberuf, auf einer gewissen Stelle des Erdbodens, zu einer festgesetzten Zeit, kurz unter gegebenen äußeren Verhältnissen errichtet wird, auf diese Verhältnisse Rücksicht genommen werden müsse, versteht sich von selbst. Wie, inwiefern, inwieweit? ꝛc. läßt sich bei der unendlichen Verschiedenheit der äußeren Verhältnisse nicht in jeder Beziehung unter allgemeingiltige Regeln bringen. Es kann daher hier nur erwartet werden, daß die Aufmerksamkeit der Leser auf die etwa in Überlegung zu ziehenden Hauptrücksichten hingelenkt werde. Die Ausführung selbst muß den betreffenden Personen nach Maßgabe der Lage der Dinge und ihres Urteils über sie in jedem einzelnen Falle überlassen bleiben. Schon aus diesem Umstande ersehen wir, daß dem Schulleiter oder

Lehrer nie die eigene Beurteilungsgabe erlassen werden kann. Ein Buch, welches eine Theorie für Lebensverhältnisse aufstellt, leistet manchmal viel, aber nicht alles. „Das Beste", sagt Goethe, „ist der Geist, in dem wir handeln".

Das Wesentlichste, was wir inbetreff allgemeiner Berücksichtigung bestehender Verhältnisse zu sagen haben, fassen wir in folgende Sätze:

1) Betreibe mit deinen Schülern die Gegenstände mehr nach- als nebeneinander.

Dieser Grundsatz bestimmt die Verteilung der Gegenstände inbezug auf die Schulzeit. Er geht von den Gedanken aus, daß der Mensch in der Regel Mühe genug hat, zu derselben Zeit einen neuen Gegenstand zu ergreifen, daß es geraten ist, gleich zu Anfang sich mit aller Kraft auf denselben zu legen, um die ersten Schwierigkeiten möglichst bald zu beseitigen, daß durch eine gleichzeitige Beschäftigung mit verschiedenen Hauptgegenständen eine geistige Zersplitterung entsteht, welche für die gesunde, einheitliche Bildung des jugendlichen Geistes große Nachteile herbeiführt 2c. Die Sache ist für sich klar. Es geht dem Geiste wie dem Körper. Vielerlei Speisen verderben diesen, und vielerlei Arbeiten zerstreuen und schwächen jenen. Der gesunde Mensch ißt sich satt an einer Speise, und jeder gescheute oder gescheide Erwachsene wird zu derselben Zeit nicht mehrerlei Neues anfangen. Mit der Jugend verhält es sich nicht ganz, aber doch ungefähr ebenso. Deswegen ist und bleibt es fehlerhaft, zu derselben Zeit mehrere Sprachen mit einem Knaben anzufangen, und es gehört zur pädagogischen Weisheit, die Hauptkraft zu einer und derselben Zeit an einem Gegenstande zu üben. Sind die Schwierigkeiten desselben beseitigt, so wird ein neuer Gegenstand begonnen, und jener nur als Nebengegenstand, wenn auch mit Eifer, fortgesetzt. Für die Elementarschule haben diese Forderungen nicht das hohe Gewicht, wie für die höheren Schulen; aber sie gelten doch auch hier. Arbeitet nur ein Lehrer an einer Schule oder nur in einer Klasse, so hat die Ausführung der aufgestellten Regel keine besonderen Schwierigkeiten; wo aber das Fachsystem eingeführt ist, da gelingt eine genügende Ausführung derselben nicht so leicht. Grundsatz muß sie aber immer sein.

2) Berücksichtige den (wahrscheinlichen) künftigen Stand deines Zöglings!

In jedem Menschen soll die Menschheit ausgebildet werden. Diese Aufgabe haben besonders die Elementarschulen zu lösen, indem sie den Grund zur allgemeinen Menschenbildung von unterrichtlicher und von erziehlicher Seite legen. Nie darf die unendliche Wichtigkeit dieser Aufgabe aus dem Auge verschwinden. Auch nehmen die irdischen Verhältnisse nach der Schulzeit die meisten Menschen in solchem Grade in Anspruch, daß leicht nachgeholt wird, was etwa an Bildung für den ordinären Brauch im Leben versäumt worden sein sollte. Solches kann aber von den Mängeln der allgemeinen Bildung nicht gesagt werden. Aber dennoch können und sollen, ohne Beeinträchtigung der allgemeinen Bildung, die künftigen Standesverhältnisse der Kinder be-

rücksichtigt werden. Besteht eine Elementarschule aus Kindern, welche in der Folge studieren oder in höhere Bürgerschulen eintreten sollen, so kann der Unterricht auf den unteren Stufen dieser langen Bildungszeit anders, nämlich gründlicher, umfassender oder auch theoretischer behandelt werden, als wenn die Elementarschule den in ihr versammelten Kindern die ganze Schulbildung zu geben hat. Hier muß der Unterricht durchaus stets einfacher Art sein, und er darf die praktische Richtung nimmer verleugnen. Unter praktischer Richtung verstehe ich nicht die unausgesetzte Berücksichtigung des künftigen unmittelbaren Bedarfs im engen Lebenskreise, sondern die Art des Unterrichts, welche dem Schüler nichts giebt, ihn zu nichts anleitet, was weder für die Erhellung des Kopfes, noch für die Erwärmung des Gemüts, noch für die Stärkung der Willenskraft eine Bedeutung hat. Alles, was er lernt, muß unmittelbar entweder auf den menschlichen Geist oder im menschlichen Leben anwendbar sein. Solchen Unterricht nenne ich im edlen Sinne des Wortes praktisch. Wenn eine Schule unmittelbar und ausschließlich nur die künftigen Bedürfnisse berücksichtigen wollte, so würde diese Richtung nicht eine praktische, sondern eine praktikantische genannt werden müssen; der Lehrer derselben wäre nicht ein Praktiker, sondern ein Praktikant. Vor einem solchen hat niemand Respekt, wohl aber vor einem guten, verständigen und gewandten Praktiker. Denn wir haben die Schüler nicht für die Schule, sondern für das Leben zu bilden. Praktisch verfahren heißt aber nicht: ungründlich verfahren.

3) Unterrichte kulturgemäß![1])

Mit diesem einem Worte „kulturgemäß" will ich alles sagen, was in Berücksichtigung der äußeren gegebenen Verhältnisse noch zu bemerken wäre.

Wir stellen damit also für den Unterricht und für die Erziehung überhaupt das Prinzip der Kulturgemäßheit auf und ordnen es neben das der Naturgemäßheit. Jenes steht zu diesem im Verhältnis der Unterordnung. Naturgemäß zu verfahren, ist die höchste, allgemeinste formale Forderung für jeden Erzieher. Es ist das ewige Ideal, dem entgegen zu streben ist. Aber dieses Prinzip selbst setzt und bestimmt nicht alles, worauf in der Erziehung Rücksicht zu nehmen ist, indem es nur eine allgemeine Norm aufstellt, nach welcher jede Unterrichts- und Erziehungsthätigkeit inbetreff ihres Wertes oder Unwertes beurteilt werden kann. Die näheren Bestimmungen enthält das Prinzip der Kulturgemäßheit, d. h. der Gedanke, daß bei der Erziehung auf die Orts- und Zeitverhältnisse, unter welchen ein Mensch geboren wird oder zu leben bestimmt ist, kurz auf die gesamte Kultur der Gegenwart, besonders in dem Lande, dem der Einzelne angehört, im weiten und umfassenden Sinne des Wortes Rücksicht genommen werden muß. Man hat dies früher oft übersehen. Darum deute ich die wesentlichsten Gesichtspunkte wenigstens an.

Das Prinzip der Kulturgemäßheit kann mit dem der Natur-

---

[1]) Vgl. hierzu oben S. 79 ff., Anm. 1 und die ausführlichere Auseinandersetzung in den Rh. Bl. N. F. 6 (1832), S. 59 ff.

gemäßheit in Kollision oder Konflikt geraten. Für diesen Fall haben wir schon erklärt, daß dieses jenem übergeordnet sei. Naturwidrig zu verfahren, kann nie gerechtfertigt werden; wohl aber erheischt es die Pflicht, sich den Forderungen der Verbildung, der Afterkultur entgegenzusetzen, um den Einzelnen oder die Gesamtheit zur Naturgemäßheit zurückzuführen. Gegen die entartete Kultur muß man bei der Natur Hilfe suchen. Aber plötzlich und auf einmal läßt sich dieses selten bewerkstelligen. In diesem Stücke huldigen wir dem Prinzip der Reformen. Es ist naturwidrig, Menschen zu Sklaven und Leibeigenen zu machen, und deshalb ist darauf zu denken, diese Schande der Menschheit zu vertilgen. Ob es aber darum geraten sei, die Sklaven überall plötzlich für ganz frei zu erklären, ist eine andere Frage, die gewiß kein Besonnener, ohne alle Überlegung, ohne alle Einschränkung beantworten wird. Sich nach der herrschenden Mode zu kleiden, gehört für die sogenannten Gebildeten zur Kultur oder Zivilisation, gleichviel, ob die Mode der Körperbeschaffenheit zuträglich ist oder nicht, und ob sie den Leib entstellt oder erhebt. Das ist auch eine Art körperlicher und geistiger Sklaverei für die Einzelnen. Ob es nun von diesen wohlgethan sei, der Mode plötzlich allen Gehorsam aufzukündigen und die Kleidung nach eigenem Ermessen zu wählen, verdient doch gewiß einige Überlegung. Denn leicht könnte es sein, daß ein solcher sich dadurch wegen des Urteils der Menge, also wegen der herrschenden Kultur, solche Nachteile zuzöge, welche den Zwang, den die Herrschaft der Mode auflegt, weit übertreffen. Daß nur durch die Kenntnis der griechischen und lateinischen Sprache allgemeine Bildung gewonnen werden könne, ist zwar oft behauptet, der Beweis dafür aber nie geliefert worden, vermutlich deswegen nicht, weil er sich nicht liefern läßt. Ob es aber darum einen Fortschritt in unserer Kultur begründen würde, wenn wir unsere Jugend, die für das höhere Leben gebildet werden soll, von diesen Unterrichtsgegenständen entbinden wollten, ist doch gewiß des Nachdenkens sehr würdig. Daß die Kenntnis der französischen Sprache und die Mundfertigkeit darin den Töchtern unserer höher gestellten Familien keinen großen Gewinn inbetreff der Geistesbildung bringt, ist allgemein anerkannt. Aber mit diesem Zugeständnis hat man den Schluß, daß der Unterricht in der französischen Sprache aus allen Mädchenschulen entfernt werden müsse, noch nicht gebilligt. Durch diese Beispiele wollen wir nichts weiter verdeutlichen, als dieses, daß auf die Sitten und Gebräuche unserer Zeit und unseres Standes, auf den Geist der Zeit, in dem wir leben, auf die Nationalität unseres Volkes, kurz auf die Kultur der Gegenwart und der Umgebung bei aller Erziehung Rücksicht genommen werden müsse*). „Inwieweit"

*) Zum Kulturgemäßen, d. h. zu dem, was unter einer (einzelnen) Nation dafür gilt, gehört auch das, was man das Schickliche (und Unschickliche) nennt. Das Schickliche ist das der Sitte der Gebildeten Gemäße. Mit diesem (wechselnden und schwankenden) Begriffe darf der Begriff des Anständigen nicht verwechselt werden. Das Anständige bezieht sich immer auf das Sittliche, hat einen sittlichen Hintergrund. Bei wahrer Kultur wird nichts für schicklich gehalten, was unanständig ist; nur bei verzerrter Sitte (Mode) beherrscht das Schickliche das Anständige.

Wie wichtig beide Begriffe in der Erziehung sind, leuchtet von selbst ein. Das Kind soll, bewußt und unbewußt, zum Anständigen und Schick-

läßt sich im allgemeinen nicht festsetzen. Aber eine negative Bestimmung ergiebt sich aus der Vergleichung des Prinzips der Kulturgemäßheit mit dem der Naturgemäßheit: Was naturwidrig ist, ist verwerflich, wenn es auch noch so sehr kulturgemäß wäre; je mehr das Kulturgemäße mit dem Naturgemäßen übereinstimmt, desto edler, vortrefflicher und einfacher ist die Gestaltung des Lebens. Und es folgen daraus die Aufforderungen: Mache nichts mit, was etwa die Kultur der Zeit oder der herrschende Geist derselben verlangt, wenn es der Natur zuwider ist, und bestrebe dich, die Kultur mit der Natur in Harmonie zu setzen! Inwiefern du nun überhaupt den Anforderungen des Prinzips der Kulturgemäßheit Folge leisten willst oder Folge zu leisten für weise und klug erachtest, muß deiner eigenen Beurteilung, deinem ethischen Sinne und dem Streben nach Wahrheit überlassen werden. Wer das Bedürfnis des Lebens kennt, wie es ist, wird dem Satze beistimmen, daß die Praxis der (geläuterten, wahren) Theorie nachgebildet werden müsse, aber auch zugeben, daß, was die Theorie aufstelle und verlange, nicht überall sogleich ins Leben gerufen werden könne. Ich gebe zwar keinen Zwiespalt zwischen Theorie und Praxis zu*); denn was richtig ist, muß dem Leben überall zusagen, und wo die Theorie etwas setzt, was praktisch nicht durchgeführt werden kann, da ist die Theorie falsch, oder sie maßt sich Bestimmungen an, die nicht in ihr Gebiet fallen; aber dennoch kann man nicht leugnen, daß alle allgemeinen theoretischen Anforderungen nur mit weiser und umsichtiger Überlegung ins Leben übergeleitet werden müssen. Wir beginnen unser Leben nicht mit nichts, nicht mit dem absoluten Anfang, sondern wir setzen das der letzten Generationen fort; unser Dasein wird also zum Teil durch ererbte Institutionen, durch Sitten und Gebräuche, welche allgemein angenommen worden, überhaupt durch die Geschichte mit bestimmt. Entdecken wir nun einen Widerspruch zwischen dem, was ist und besteht, und dem, wie es sein sollte, so haben wir die Zeit, unsere Umgebung und Zeitgenossen für das Bessere zu gewinnen und das Schlechte zum Besseren umzubilden. Es gehört dazu, nämlich zur richtigen Erkenntnis des Wahren und zur

lichen erzogen werden. Das ausgebildete Gefühl sagt dem Inhaber, was anständig ist und was unanständig. Das Schickliche und Unschickliche beruht mehr auf konventioneller Übereinkunft und muß erlernt werden. Das Anständige und Unanständige ist das Generelle (Allgemein-Menschliche, Gleiche); das Schickliche und Unschickliche ändert sich mit den Zeiten und Orten.

Vergleiche Eberhards Synonymik, dritte Ausgabe, Teil I. Seite 155 ff.

*) Ebensowenig gebe ich einen Zwiespalt zwischen der Überzeugung und dem Handeln eines Menschen zu. Man behauptet wohl, einer könne ein tiefer Kenner der Moral und doch ein schlechter Mensch, ein großer Theologe und doch ein gottloser sein. Aber es ist nicht so. War einer dieses, so war er gewiß nicht jenes; wahres Wissen stimmt immer mit dem Wollen überein, der theoretische Geist mit dem praktischen, Intelligenz und Wille. „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen!" Einer schlechten Handlung liegt immer auch ein Irrtum zu Grunde. Aber nicht umgekehrt: ein theoretischer Irrtum macht einen schlechten Menschen in der Praxis; glücklicherweise sind die Menschen nicht immer konsequent. — Rühmt sich einer daher des Besitzes der absoluten Wahrheit, der absoluten Philosophie 2c., in Hochmut, Eifersucht, Bosheit und Tücke des Herzens: glaubet nicht an die Lehre, die er vorträgt! Die Früchte fehlen ja, d. h. der Beweis.

richtigen Beurteilung, was von dem Wahren und Guten unter gegebenen Verhältnissen in bestimmten Zeiten zu realisieren sei, ein erleuchteter Verstand und eine umsichtige Prüfung aller vorliegenden Verhältnisse. Denn nicht alles, was im allgemeinen wahr und gut ist, paßt auch für alle individuellen Verhältnisse. So offen und unverhohlen spricht man mit Recht zu Menschen, denen man ein reines, edles Herz zutraut. Man stellt ihnen die Forderung, nach dem Wahren und Großen immer und überall zu trachten ihr Leben lang; aber man ist auch ehrlich genug, zuzugeben, daß sich nicht überall alles Wahre und Gute realisieren lasse*). Nur auf die Erforschung des Wahren an sich darf die Rücksicht auf Zeitverhältnisse und Umstände keinen Einfluß haben. Die Wahrheit, objektiv, ist das höchste, heiligste Gut der Menschheit; die Wahrhaftigkeit, subjektiv, eine Eigenschaft, ohne welche sich an keinem etwas Gutes findet. Jene ist das Heilige, diese behandelt das Heilige heilig, d. h. sie strebt darnach, es möglichst rein aufzufassen, ohne dabei fremdartigen Betrachtungen: ob die Wahrheit auch nützlich sei, ob ihre Verbreitung vielleicht nachteilige Folgen herbeiführen könne, ob nicht vielleicht das „gute Herz" darunter leide — Einmischungen zu gestatten. Erst bei der Einführung und Verbreitung der Wahrheit geht man mit der Weisheit zu Rate, nicht um sogenannter weltkluger Zwecke, sondern einzig um der Wahrheit selbst willen. Der strebende Mensch wird diese Wahrheit nicht zur Beschönigung seiner Faulheit, die alles beim Alten läßt, mißbrauchen. Denn zu machen, daß es besser werde, darum leben wir**). Aber dem redlichen Wahrheitsfreund gewährt der Gedanke, daß der Zustand der Kultur sich nach der Natur der Dinge nicht auf einmal umgestalten lasse, einigen Trost, wenn ihm das edelste Streben mißlingt, und er schöpft daraus die Überzeugung, daß nie eine Zeit kommen werde, wo die Menschheit am Ziele der Vollendung steht. Denn das Prinzip der Kulturgemäßheit kann sich wohl dem der Naturgemäßheit nähern; es wird dasselbe aber niemals vollkommen decken (mit ihm kongruieren). Mit anderen Worten: Das Reale wird von dem Idealen stets entfernt bleiben, d. h. es wird immer noch ein höherer Zustand denkbar sein, als der bereits erreichte. Darin liegt die Gewißheit der bis ins Unendliche fortgehenden Vervollkommnungsfähigkeit der Menschheit. Mit dem Wege ändert sich das Ziel; mit dem Standpunkte der Kultur wird dasselbe ein anderes und anderes. Das Bildungsideal einer Zeit ist zugleich das Ziel des Unterrichts in dieser Zeit. Jenem zu folgen, verlangt das Prinzip der Kulturgemäßheit des Unterrichts und der Erziehung. —

*) „Alles sei recht, was du thust; doch dabei laß es bewenden,
Freund, und enthalte dich ja, alles, was recht ist, zu thun."
(Schiller.)

**) Dieses Streben bekundet den Charakter der Menschheit. Nur der Mensch, nicht das Tier strebt nach Verbesserung seiner Zustände. Ein Mensch, der nichts umgestalten, nichts zur Entwickelung beitragen, nur genießen wollte, wäre kein Mensch, sondern ein Tier. Der Kommunismus in seiner rohesten Form, in welcher er den sinnlichen Genuß als das Ziel des Lebens, die Teilung aller Erdengüter als das Mittel zu diesem Zwecke aufstellt, würde, ausgeführt, die Menschen zu Tieren degradieren.

Vergleiche das vierte Kapitel über die soziale Republik in Guizots vorzüglicher Schrift: Über die Demokratie in Frankreich. Berlin, 1849. (5 Sgr.)

Wir schließen diesen Abschnitt, in welchem die Notwendigkeit der Berücksichtigung veränderlicher Zeitverhältnisse zur Sprache kam, mit einer allgemeinen Betrachtung.

Die Quelle des pädagogischen Wissens ist die Erfahrung und die Kenntnis der menschlichen Natur. Da letztere wieder auf Erfahrung beruht, so ist die Erfahrung die eigentliche Quelle des Wissens über Erziehung, d. h. es stammt aus der Beobachtung der Erscheinungen der menschlichen Natur unter gegebenen Verhältnissen in den Lagen des Lebens, die Pädagogik ist folglich eine empirisch-rationale Wissenschaft. Da der einzelne Mensch kein Abstraktum, sondern ein Individuum ist, und nicht überhaupt in der Zeit und im Raume, sondern in einer bestimmten Zeit, in bestimmtem Raume, in bestimmten Umgebungen lebt, so ist die Erziehung eines Individuums nicht bloß von der allgemeinen Menschennatur und von (abstrakten) Zeit- und Raumverhältnissen, sondern von der individuellen Gestaltung der Menschennatur in einem Einzelwesen und von den in der Zeit und in dem Raume, in welchem es lebt, herrschenden Faktoren abhängig. Die Erziehung *eines* Menschen hat sich daher zwar nach den für die Erziehung *des* Menschen geltenden, von der Menschennatur als Gattung abhängigen Gesetzen, zugleich aber nach den Zeit- und Raumverhältnissen und Forderungen zu richten. Die Erziehungswissenschaft ist daher nie als vollendet und abgeschlossen zu betrachten; nur der kleinere, allgemeine Teil wird, sobald die Menschennatur vollkommen erkannt sein wird, auf einige Dauer Ansprüche haben, der übrige dagegen wird von der bis ins Unendliche hin sich metamorphosierenden Zeit und von dem, was mit der Entwickelung des Menschengeschlechts im Ganzen, Partiellen und Einzelnen zusammenhängt, abhangen. Auf den Ruhm einer unveränderlichen Wissenschaft wird sie daher, ebenso wie jede andere Wissenschaft (von der Theologie ist oft das Gegenteil prätendiert worden), für immer verzichten müssen. Etwas schlechthin Unveränderliches giebt es auf Erden nicht. Aber sie will in dem Sinne, wie jede andere, eine *selbständige* Wissenschaft, d. h. eine solche sein, welche ihren Inhalt nicht aus anderen Gebieten oder Wissenschaften schöpfet. In dieser Beziehung ist sie noch im Kampfe begriffen; denn von seiten der Theologie wird ihr die Emanzipation, die sie anstrebt, streitig gemacht. Was anderen Wissenschaften früher geschah, geschieht ihr jetzt; aber nicht zu bezweifeln ist es auch, daß sie erreichen wird, was jenen längst (wo nicht überall in der Praxis, doch in der Theorie, d. h. im vernünftigen Erkennen) gelungen ist: Unabhängigkeit und Selbständigkeit. Daß dieses Resultat — der Schlichtung persönlicher Rangstreitigkeiten unter den Personen und Korporationen, durch welche die Theologie und Pädagogik im Leben vertreten wird, vorhergehen muß, begreift sich leicht, sowie nicht minder, daß die aus dem Abhängigkeitsverhältnis aufstrebende Pädagogik von ihrer alten Herrin, der Theologie, der revolutionären Gesinnung, ja der Undankbarkeit beschuldigt wird. Dieses und anderes kann für jene die folgenreiche Zeit der Emanzipation zwar aufhalten, nicht vernichten. Sie hat an den übrigen Wissenschaften Beispiel und Vorbild. Noch vor einigen Jahrhunderten (oder noch in späterer Zeit?) betrachtete sich die Theologie als die „Königin der Wissenschaften“, auf Universitäten war ihre

Fakultät Nummer Eins, und sie suchte alles übrige Wissen zu beherrschen. Der Mediziner heilte nach ihren Voraussetzungen, er trieb aus kranken, besessenen (!) Menschen die Teufel aus*), der Jurist ersann Gesetze und Strafen nach den Worten der Bibel, der Philosoph stellte die Dogmen der Kirche an die Spitze seiner Argumente. Mit der Entwickelung dieser Wissenschaften entbrannte ein heißer Streit zwischen ihnen und der alten Herrin, der bis in unsere Tage hineinreicht. Aber schon längst protestieren die eigentlichen Priester jener weltlichen Wissenschaften nicht nur gegen die Ansprüche der Theologie, die sich gern als eine sacro-sancta betrachtet, sondern befreien sich nach Möglichkeit von jeder Art der Abhängigkeit. Der Arzt nimmt die Gesetze, denen er folgt, aus der Menschennatur und der Natur der objektiven Welt und ihrer Erzeugnisse, der Rechts- und Gesetzlehrer ebenfalls aus der Natur der Menschen und der sozialen Verhältnisse, er fragt z. B. nicht mehr in blinder Unterwerfung: Was steht in der Bibel über die Ehe? sondern: Wie muß man sie einrichten, damit sie dem Glück und Heil der Menschen entspreche?; der Philosoph fängt seine Spekulationen ohne Voraussetzungen an. Nur die Pädagogik ist noch mehr oder weniger die Magd der Theologie; aber sie hat sich seit Kant schon zu der Kühnheit ermutigt, statt wie sonst der Theologie die Schleppe zu tragen, ihr mit ihrer Fackel vorleuchten zu wollen, wie nicht nur die pädagogischen Systeme von Herbart, Beneke und anderen Philosophen, sondern selbst die pädagogischen Ansichten praktischer Lehrer beweisen. Der heiße Kampf zwischen diesen beiden Mächten, der auch unsere Tage berührt, hat ursprünglich den eben angedeuteten Grund, die Personen werden dadurch berührt, und der nach der Natur der Menschen und der Dinge oft persönlich geführte Streit ist in seinem Wesen auf das ausgesprochene sachliche Verhältnis zurückzubeziehen. Wer, wenn auch nur oberflächlich, mit der Kulturgeschichte bekannt ist, kann keinen Augenblick über den endlichen Ausgang des Kampfes im Zweifel sein.**) Hat man ja schon

*) Oder „heilige Männer“ trieben sie aus — wie noch im Mai anno 1843 ein Bischof in Luxemburg, sollen wir sagen: mirabile oder horribile dictu?

**) „Die Zeit ist längst vorbei, wo es die Theologen wagen durften, aus vermeintlichem göttlichen Recht den andern Wissenschaften Vorschriften zu machen, die sich längst von der symbolischen Dogmatik emanzipiert haben. Im Gegenteil, da die symbolischen Dogmen und Lehrsätze in andere Wissenschaften tief eingreifen, so ist das Urteil über theologische Dinge längst nicht mehr in den Händen der Geistlichkeit allein, sondern Philosophen, Rechtsgelehrte, Ärzte, Mathematiker, Naturforscher, Geschichtsforscher, Altertumskenner, Sprachforscher, Astronomen, Dichter und Volksschriftsteller bearbeiten das Feld religiöser Überzeugungen und theologischer Meinungen auf allen Seiten und schöpfen ihre Behauptungen aus andern Quellen, als aus Predigten und Katechismen. Hätte die symbolische Dogmatik noch volles Leben in der Kirche, so müßte die wissenschaftliche Pädagogik, Anthropologie, Psychologie überall von dem Kirchendogma, von dem Falle Adams, der Erbsünde und ihren Folgen ausgehen. Wo beginnt aber die Pädagogik mit Adams Falle oder mit Luthers Lehre, daß kein Kind seine Eltern lieben könne ohne den heiligen Geist? oder wo beginnt die Anthropologie mit dem Paradiese, die Psychologie mit der Lehre de libero arbitrio? Oder welche Physik legte die Behauptung der Augsburgischen Konfession zu Grunde, daß die Natur im Greisenalter stehe und immer schwächer werde, oder wo läßt sie sich in der Naturforschung über Hagel, Ungewitter, Stürme, Mißwachs

von gewichtiger Seite den praktischen Theologen die Forderung gestellt, **Volkslehrer** zu werden, also angefangen, das ursprüngliche Verhältnis zwischen Theologie und Pädagogik ganz umzukehren und die zur Herrscherin auszurufen, welche bis dahin nur Magddienste geleistet hatte. Natürlich wird das veränderte, umgestaltete Bewußtsein auch auf die Gestaltung der praktischen Verhältnisse den größten Einfluß ausüben. Das alles liegt im Schoße der Zukunft. Den Theologen wie den Pädagogen entsteht dadurch die Aufgabe, die Sache, das heißt das Wohl und folglich auch das Wesen des Menschengeschlechts nicht nur im Auge zu behalten, sondern sich ganz davon leiten zu lassen. Denn ohne Kenntnis des Menschen und der sozialen Verhältnisse wie ohne Liebe steht eine befriedigende Lösung der großen Aufgabe nicht zu erwarten. Es wird aber ein großer Tag sein, an dem der Friede auf dauernden, d. h. auf den Gesetzen der Menschennatur ruhenden Grundlagen geschlossen werden wird. Die jetzt lebenden thätigen Mitglieder beider Parteien werden sich bescheiden müssen, ihn nicht mitzufeiern, er wird den Nachkommen beschieden sein, für einstweilen werden sie noch der streitenden Kirche und Schule*) angehören. Das aber begreift sich leicht, daß bei dieser Lage der Dinge weder an irgend eine pädagogische Theorie, welche, wie der Wegweiser, den **Anspruch macht, jetzt in der Gegenwart gebraucht zu werden**, die Anforderung strenger (theoretischer) Konsequenz, noch auch an die Gestaltung der Schulverhältnisse die Forderung gemacht werden kann, daß sie allen Konflikt der dabei Beteiligten unmöglich machen. In beiden Beziehungen wird man an Vermittelungen denken. Einheit und Ruhe und vollständige Befriedigung gehen nur aus strenger Konsequenz**) hervor. Sie muß in wissenschaftlichen Systemen angestrebt werden; die gegenwärtige Lage der Welt läßt sie in der Praxis nicht zu. — Also steht es nach unserem Bedünken jetzt mit der

---

von der Theorie des Lutherschen Katechismus leiten, nach welcher diese als Wirkungen des Teufels angesehen werden müssen?" u. s. w.

Bretschneider, Die Unzulässigkeit des Symbolzwanges in der evangelischen Kirche. Leipzig 1841, Seite 129.

*) Einen lesenswerten Aufsatz über die „streitende Schule" liefert **Mager** in seiner Revue. 1843, Septemberheft.

**) Aus dem Obigen begreift man die Erscheinung und das Auftreten theologisierender Pädagogen und pädagogisierender Theologen — es sind mixta, unerquicklich wie diese. Angenehmere Erscheinungen sind die reinen Pädagogen und die reinen (d. h. ganzen) Theologen; sie verhalten sich in Hauptpunkten wie vollkommene Gegensätze zu einander. Im strengen Sinne kann der Theologe kein Pädagoge, der Pädagoge kein Theologe sein. Näheres Nachdenken wird dem Leser dieses Verhältnis verdeutlichen. Es setzt eine Menge von Tageserscheinungen ins Licht. Wie die Theologen auf die Schule gewirkt haben, erfährt man aus der Geschichte des Schulwesens, und man kann es auch durch eigene Anschauung in den Gegenden erfahren, wo die Schulen ausschließlich unter der Leitung des Klerus stehen. Wie dagegen die Pädagogen oder die Pädagogik auf die Kirche oder die Kirchen wirken würde, würde man erst dann erfahren, wenn die Geistlichen ihr Wirken nach den Forderungen der Pädagogik einrichten wollten. Es würde eine große Umgestaltung erfolgen, was im Schoße der Zukunft ruht. Wir Lehrer aber richten uns bei unserem Verfahren nicht nach der Theologie, sondern nach der Pädagogik. Das Jahr 1848 hat dazu mehr und mehr die praktische Möglichkeit angebahnt. Werden die folgenden Jahre halten, was es versprochen hat?

Theorie der Pädagogik und mit der Praxis des Schulwesens. Seine Zeit zu begreifen, gehört zur Weisheit, besonders zu der des Pädagogen und Lehrers, da sein Beruf es nicht fordert, für unveränderliche, d. h. erträumte Daseinsformen, sondern für die werdenden, in ewigem Fluß begriffenen Zeitzustände zu wirken.

IV. Regeln für den Unterricht inbetreff des Lehrers.

Nicht von dem ganzen Sein und Streben des Lehrers, nicht von den allgemeinen Eigenschaften des erziehenden Lehrers, seiner Gewissenhaftigkeit, seiner Treue, seiner Sittlichkeit 2c., sondern nur von den Eigenschaften des Lehrers ist hier die Rede, welche den Unterricht bildend und fruchtbar machen, insofern sie aus der Persönlichkeit des lehrenden Subjekts hervorgehen.

1) Suche den Unterricht anziehend (interessant) zu machen!

Was unsere Teilnahme, unsere Aufmerksamkeit in vorzüglichem Grade in Anspruch nimmt, was unser Lebensspiel auf eine naturgemäße Weise erregt und erhöht: nennen wir anziehend oder interessant. Es ist natürlich, daß wir uns mit dem Interessanten gern beschäftigen; denn die Lustgefühle des Menschen lieben Steigerung des inneren Lebensspiels. Will man sich daher der ungeteilten Aufmerksamkeit einer versammelten Menge bemächtigen, sie fesseln: so muß man darnach trachten, ihr durch unsere Persönlichkeit oder durch die Art und Weise, wie wir einen Gegenstand behandeln, was dann wieder ein Ausfluß der Persönlichkeit ist, reines Interesse einzuflößen oder interessant zu werden. Das Interessante erregt nicht ein gemeines, sondern ein höheres, ein freies oder reines Interesse, das nur der Mensch, der gebildete Mensch kennt, und das selbst wieder schon an und für sich zur Bildung beiträgt. Für den Lehrer aber hat die Fähigkeit, den Unterricht interessant zu machen, noch ein höheres Interesse, weil sie den Erfolg hat, daß der Schüler ein freies Wohlgefallen an dem Wahren, Schönen und Guten bekommt und sich mit diesen großen Dingen gern beschäftigt. Wir fragen daher: Wodurch wird der Unterricht interessant? und antworten: 1. durch den Wechsel; 2. durch die Lebendigkeit*) des Lehrers; 3. durch seine ganze übrige Persönlichkeit. „Der Wechsel ist die Würze des Lebens", sagt ein bekanntes Sprich-

*) „Dem Dummen fehlt es an der Lebendigkeit der Urvermögen, er kann nur schwer produzieren, es fällt ihm alles zu spät ein; aber Kräftigkeit der Urvermögen kann er besitzen, z. B. ein gutes Gedächtnis und darum vieles Wissen. Jene ist im Lehramte bei weitem das Entscheidendste, Wichtigste. Das nötige Wissen eignet man einem Jüngling leicht an; aber die fehlende Lebendigkeit der Urvermögen wird schwer ersetzt. Sie bedingt die Kraft der Erregung der Schüler, worauf zuletzt alles ankommt. Das erregte Gefühl weckt und belebt das Erkenntnis- und Thatvermögen. Dieses ist der psychologische Grund der unermeßlichen Wichtigkeit der erregenden Kraft oder der Lebendigkeit." (Beneke.)

wort. Wie sollte es nicht ein Bedürfnis für die Jugend sein, denselben (meist an sich trockenen und toten, in seiner Wichtigkeit fürs Leben 2c. von der Jugend nicht erkennbaren) Lehrstoff in mannigfaltigen Formen und Gestalten erscheinen zu sehen? Denn in der Mannigfaltigkeit der Stoffe kann der Lehrer die Abwechselung in der Regel nicht suchen, sondern in der Form der Behandlung, in der Manier. Ehe das Kind den einfachsten Buchstaben gut schreiben kann, muß es ihn tausendmal schreiben. Bedenket, Lehrer, was dazu erfordert wird! Darum denket auf Mannigfaltigkeit, Veränderung und Wechsel! — Aber der Wechsel thut nicht alles, nicht einmal das meiste; mehr schon die Lebendigkeit, die Erregtheit, die Frische des Lehrers, seine natürliche (also natürlich-sichtbare, nicht gemachte) Lust zu lehren und sich mit Kindern zu beschäftigen, seine Freude*) an dem Gelingen schwacher Versuche 2c. Wir haben aber gesehen, daß die Unterrichtskunst nicht eine Kunst mitzuteilen, sondern zu erregen, zu wecken, zu beleben sei. Aber wie willst du ohne Erregtheit erregen, ohne Selbstthätigkeit das Schlafende wecken, ohne Leben beleben können? Nur das Leben erzeugt das Leben; von dem Tode aber geht der Tod aus. Darum eigne dir möglichst frische Lebendigkeit an! Diese besteht nicht in äußerer Hast, unruhigem Fechten mit den Händen, nicht in Mienen und Grimmassen; sondern sie ist das Leben des Geistes, das sich freilich auch in dem Gesicht, in der Haltung des Leibes und in der Bewegung der Glieder kund thut. Manche Menschen sind in dieser Beziehung ungemein vor anderen von der Natur begünstigt. Die Erziehung thut aber auch viel dazu, wie man an den Kindern bewegter Eltern, an den Schülern bewegter Lehrer sehen kann. Darum kann auch jeder Lehrer, der sich die Bildungsfähigkeit erhalten hat, viel dazu beitragen, daß er die rechte Lebendigkeit gewinne; z. B. durch den Umgang und die Anschauung erregter Menschen und Lehrer; durch nüchterne, naturgemäße Lebensweise (denn vieles hängt dabei vom Körper ab), der es nicht an belebendem Wechsel fehlt; durch die Vorstellung von dem Wert und der Bedeutung des Lebens in Thätigkeit zugebracht, indem wir doch nur so viel gelebt haben, als wir thätig gewesen sind; durch die Anschauung der unendlichen Thätigkeit in dem Naturleben, besonders wenn der Frühling die Erde besucht, durch den Umgang mit der Welt der Kinder**) und durch höhere religiöse Verständigung über den Zweck des Daseins und den Gedanken an eine Vorsehung, die den Menschen berufen hat, daß er

---

*) „Alles überwindet die Freudigkeit. Eine freudige Thätigkeit ist aber eine solche, die mit unserm Wesen übereinstimmt, die wir nicht als Schranke, folglich nicht als Zwang empfinden. Die glücklichste, seligste Thätigkeit ist jedoch die produzierende. Lesen ist köstlich; Lesen ist passive Thätigkeit; aber lesenswertes Schaffen ist noch köstlicher. „„Geben ist seliger als Nehmen““, heißt es auch hier."

Feuerbach.

**) „Ein guter Schul- und Gymnasiallehrer muß kein genialer Kopf sein, ja er soll es nicht einmal sein."

Reden und Aufsätze von L. Döderlein, Erlangen 1843, Seite 234, wo auch die Gründe zu lesen sind.

„Wen das Subjekt des Lernenden mehr interessiert, als das Objekt des Lehrstoffes, der ist ein geborner Schulmann; wer das umgekehrte Interesse hegt, eignet sich zu einem akademischen Lehrer." Derselbe, Seite 235.

wirke, so lange es Tag ist. Kurz, durch deine ganze Persönlichkeit suche den Unterricht interessant zu machen! Gehört man in dieser Beziehung nicht zu den von der Natur Hochbegünstigten, nun so eigne man sich an, was und wieviel man kann! Der redliche Wille und das freudige Wirken vermögen nicht alles, aber sehr viel in dieser wichtigen Sache. Wer der Zuhörer Interesse zu fesseln weiß, das ist ihr Mann. Wo die Langweiligkeit*) beginnt, hört die Aufmerksamkeit auf, natürlich auch die Bildung. Ja, mit dem Anteil verliert sich sogar das Gedächtnis.

Werfen wir noch einmal die Frage auf: Wodurch macht man dem Schüler Lust zum Lernen, wodurch bringt man ihm Freudigkeit an einem Gegenstande bei? Erstens dadurch, daß man denselben gern behandelt, die Lust des Lehrers geht auf den Schüler über; zweitens dadurch, daß man die Lust des Schülers am Lernen und zum Lernen voraussetzt; drittens dadurch, wie sich von selbst versteht, daß man den Gegenstand didaktisch traktiert; viertens und hauptsächlich dadurch, daß man dem Schüler das Gefühl und Bewußtsein einpflanzt (natürlich nicht durch Worte), er wisse und könne etwas, er sei weiter gekommen. Freudiges Bewußtsein des Wissens und Könnens! Heißt das, den Schüler hochmütig machen? O ihr Kleinmeister, o ihr großen Menschen- und Jugendkenner! Was ihr Erwachsenen zum freudigen Wirken, rüstigen Fortschreiten und heiteren Lebens- und Daseinsgenuß nimmer entbehren könnt: Anerkennung**) und Gewißheit des Vorwärtskommens — darauf soll ein Kind, ein Knabe, ein Jüngling verzichten? Er, der Unreife, der nicht weiß, wozu die Sachen, die er lernen muß, dienen; er, der von unendlicher Lust zu freier Bewegung im Leben gestachelt wird, soll auf den stärksten Trieb verzichten und sich während der schönsten Stunden seines jungen Lebens, die nie wiederkehren, auf die harte Schulbank pfropfen, in die abstrakte Schulstube einsperren lassen — ohne das entschädigende Gefühl des Weiterkommens, des erworbenen Besitztums an Wissen und Können? Wer solches verlangt und danach thut, kennt die Menschennatur nicht, ist ein Barbar. Der Menschenkenner und Freund der Jugend macht dem Schüler Lust zum Lernen. Darum kehrt er zum Gelernten immer wieder zurück, darum übt er es immer wieder ein, darum wendet er das auf früheren Stufen Erlernte auf den folgenden an, darum verschafft er dem Schüler an jeder Station den Überblick über die bereits durchwanderten, darum ist ihm dieses wichtiger, als das Erlernen des Neuen. Darum z. B. lieset der Lehrer, ehe er eine neue vita des Cor-

*) „Wer langweilig ist, hat schon ein sehr schlimmes Teil erwählt; wer aber eine verworrene Langweiligkeit besitzt, der ist vollends unglückselig und jammervoll." Bettina in der Günderode, Teil II, Seite 124.

Man soll keines der kleinen Wesen, die wir zu bilden haben, ärgern. Die Langeweile in der Schule ist das Ärgern der Kinder.

**) „Anerkennung braucht jedermann. Der größte Held und der höchste Dichter bleiben ohne sie — und zeigte sie sich auch nur durch wütende Feindseligkeit — gewiß nicht Held und Dichter. Es ist thöricht, wenn kalte Menschen einen in dieser Beziehung Darbenden auf sein eigenes Bewußtsein verweisen, weil gerade die besten und tüchtigsten Seelen immerdar an sich zweifeln, und von andern eine so große Meinung haben, daß sie in deren Schätzung ihr Gericht sehen. Alle Eigenschaften können durch tote Gleichgiltigkeit zu Grunde gerichtet werden."

Immermann in seinem Münchhausen, Teil II, Seite 226.

nelius Nepos beginnt, alle vorhergehenden rasch mit ihm durch. So erweckt er in ihm das belebende Gefühl gewonnener Kraft. Wer das gewonnen hat, bedarf keiner anderen Antriebe zum Fleiß. Ein solcher hat den Lehrer, die Schule, den Gegenstand lieb, und wenn er jene verläßt, so bleibt ihm doch dieser im Leben. In den Gegenstand sich versenken, in ihm sich verlieren, heißt — sich gewinnen.

2) Unterrichte mit Kraft!

Ich habe manchmal darüber nachgedacht, worin eigentlich die disziplinarische, didaktische, doktrinelle Kraft mancher Lehrer, die sich durch diese Eigenschaft auszeichneten, liegen möchte, und woher der Mangel dieser Erscheinungen in anderen Schulen? Ich fand die Quelle in der Energie und Entschiedenheit des Willens oder in dem Mangel *dieser* Eigenschaften, kurz in der Kraft des Charakters. Bei Unentschiedenheit, Unfestigkeit, Unmannhaftigkeit 2c. leistet man in der Welt *in* keinem Stücke etwas, das der Aufmerksamkeit der Zeitgenossen würdig wäre. Wie würde man sich daher täuschen, wenn man glauben wollte, selbst bei schwankenden Ansichten, unbestimmten Gefühlen und Kraftlosigkeit des Willens die Dummheit der Jugend in Gescheidheit, die Ungeschicklichkeit in Geschicklichkeit, die Flüchtigkeit in Aufmerksamkeit, die Roheit in Bildung umwandeln zu können! Die Kraft des Charakters läßt sich durch nichts ersetzen, weder durch Beten noch durch Singen, weder durch Geduld noch durch Demut, ja nicht einmal durch die Blüte des Lebens im Gemüt, die Frömmigkeit selbst. Das möchte angehen, wenn die Jugend von selbst zur Schärfe des Denkens, zur Kraft des Guten und zur Energie des Willens gelangte! Aber diese Eigenschaften finden sich nicht von selbst, werden nicht empfangen und erseufzt, sie wollen in Anstrengung aller Kräfte erworben sein. Darum gilt es hier nicht einer passiven oder negativen, sondern einer entschieden positiven Einwirkung. Nur der entschiedene, charakterfeste, energische Mann, der da weiß, was er will, warum er das will, was er will, und welche Mittel die Ausführung seines Willens sichern, nur ein solcher erzieht entschiedene, charakterfeste, energische Menschen. Es giebt eine Ansicht, welche sich vor diesen Dingen fürchtet und eine Scheu hat, solche Eigenschaften den Erziehern der Jugend zu wünschen, wähnend, daß sie zur Frechheit, zur Unfrömmigkeit oder gar zur Gottlosigkeit führen. Aber diese Ansicht bezeugen wir der Mattherzigkeit, Einfältigkeit und Verzweiflung an allem, was in der Welt und in der Menschennatur Edles und Großes liegt, und wir weisen zu ihrer Widerlegung hin auf deutsche Männer, wie Luther einer war, in dem sich die höchste Energie des Charakters mit der entschiedensten Gottesfurcht paarte.*) Leider hat sich vieler Menschen unserer Tage eine solche Verzweiflung an der Richtung der Zeit und ein solches Mißtrauen gegen das in der Menschennatur liegende unüberwindliche und unverwüstliche Gute bemächtigt, daß sie Erziehungsgrundsätzen

*) „Frei sein, mit andern Worten, Charakter haben, heißt deutsch sein.“ „Beides,“ sagt Fichte, „ist gleichbedeutend, und die Sache (Charakter) hat in unserer Sprache keinen besondern Namen, weil sie eben ohne all unser Wissen und Besinnung aus unserm Sein unmittelbar hervorgehen soll.“

huldigen, die, wenn sie herrschend würden, die Welt in ein allgemeines Kloster verwandelten. Wir dagegen huldigen mit allen strebenden Menschen einzig der Entschiedenheit, der Mannhaftigkeit, der Tapferkeit, der Selbstthätigkeit — im lautern Dienste des Wahren und Guten.

Gehet hin in eine Schule, in welcher Energie den Lehrer belebt, und schauet, was er vollbringt! Seine Erzeugnisse sind: geregelte, angestrengte Aufmerksamkeit, die sich im Blick der Schüler, in ihrer körperlichen Haltung, in ihrer entwickelten Sprachkraft, kurz in allem kund giebt (manifestiert). Und doch sind das Eigenschaften, die der Mensch im Drange des Lebens, dem keiner entgeht, der nicht die Schätze des Krösus besitzt, gebrauchen kann. Jene Eigenschaften des Lehrers sind die wahren, allein ausreichenden, viel hundert Künste und Künsteleien unnötig machenden Disziplinarmittel. Sie vereinigen sich in der disziplinarischen, doktrinellen, didaktischen Kraft des Lehrers, welche eine Frucht ist der Energie des Charakters.*)

3) Mache die Lernstoffe dem Schüler mundrecht! Und: Halte überall auf gute Aussprache, scharfe Accente, deutliche Darstellung und denkrichtige Anordnung!

Es ist von den Schülern die Rede; diese sollen zu dem, was dieser Grundsatz besagt, angehalten werden. Insofern, da die eben aufzustellenden didaktischen Grundsätze sich auf das Thun des Lehrers bezogen, gehört er nicht hieher; aber wegen seiner durchgreifenden Wichtigkeit und weil seine Tendenz durch die Thätigkeit des Lehrers erzielt wird, findet er hier eine Stelle.

Er gilt für den ganzen Unterricht, d. h. überall, wo Dinge gelernt, mit dem Kopfe ergriffen werden sollen. Der Schüler muß sie mündlich darstellen, alle und jede, ohne irgend eine Ausnahme, mit seinen eigenen**) Worten. Man kann die Wichtigkeit dieses Grundsatzes nicht genug einschärfen: Gegen keinen wird so viel gefehlt, wie gegen diesen. Warum? Das Selbstsprechen (d. h. das Lehren) ist das leichtere Geschäft; das Sprechenlassen, die Anleitung zum richtigen, geläufigen Sprechen ist das weit schwierigere Geschäft, erfordert unermüdliche Geduld, eine stete Aufmerksamkeit des Geistes auf das Thun der Schüler, nicht nur auf Stoff, sondern auf Form und Gestalt. Und doch ist es eine unselige Gewohnheit, die Schüler mehr

---

*) „„Je geistreicher der Lehrer, desto jähzorniger beim Unterricht““, sagt Quintilian. Er hätte mit ebensoviel Wahrheit sagen können: „Je teilnehmender, desto jähzorniger. Nur muß sein Zorn ein Liebeszorn sein und fühlen lassen, daß er nicht in übler Laune oder egoistischen Gefühlen seine Quelle hat, sondern in dem reinen Interesse für das geistige und moralische Wohl der Schüler, und in seiner Ungeduld, sie ihrem Ziele möglichst rasch entgegen zu führen.“

Döderlein, Reden und Aufsätze, Erlangen 1843, Seite 237.

**) „Seine Gedanken kann mir der Lehrer nicht eintrichtern, eingeben; meine Gedanken kann und muß er durch Worte wecken; also, daß sie meine, nicht seine Gedanken sind. Worte sind bloß das Instrument; dies muß ich mit eigenen Kräften, auf meine Weise, brauchen lernen, oder ich habe nichts gelernt. Der beste Prüfstein also, ob jemand etwas gefaßt hat, ist, daß er's nachmachen, daß er es selbst vortragen kann, nach seiner eigenen Art, mit seinen eigenen Worten.“ Herder, in seinen Schulreden.

zuhören als sprechen zu lassen. Wir verlangen vom Lehrer die willige Übernahme des schwierigeren Geschäfts, die Selbstentäußerung und Aufopferung, die es auferlegt. Es ist keine Kleinigkeit, es ist nichts Leichtes — wir wissen es wohl — es ist den raschen, lebendigen, feurigen Lehrern am schwersten. Diese entschuldigen ihr verkehrtes Thun damit, daß sie sagen, sie kämen sonst zu langsam weiter, die Schüler hörten doch, so lange der Lehrer spreche, gut sprechen. Aber kommen sie wirklich weiter, wenn die Schüler bloß oder meist zuhören? Und lernen diese für die Schule oder fürs Leben? Doch dergleichen faule Einreden bedürfen keiner Widerlegung. Uns stehen folgende Sätze als unumstößliche Wahrheiten fest:

1) der Schüler weiß nur das recht, was er ordentlich zu sagen weiß*);
2) er lernt nur ordentlich das, worüber er angehalten wird, sich auszusprechen;
3) wie die besten Erzieher — nämlich da, wo von dem rechten Thun des Schülers die Rede ist — einsilbig sind, so sind auch die besten Lehrer, wenn nicht einsilbig, doch gewiß noch weniger redselig und sprechlustig. Die an der Sprechsucht leiden, sind die allerschlechtesten, die es giebt.

Dem Schüler muß es zur inneren Gewohnheit werden, alles, was er hört und lernt, in richtigen Sätzen auszuprägen, innerlich und für sich, auch wenn sie ihm nicht laut abgefordert werden. Ich habe einen Lehrer gekannt, der in manchen Stunden des lebendigsten Unterrichts nicht zehn Sätze sprach, die Schüler dagegen hunderte. Das war ein echter Lehrer. Unselige Manier, die Schüler tot — zu sprechen, sie zum Zuhören zu verdammen!**) Aufmerksames Zuhören sollen sie auch lernen, und das lernen sie schon in unseren zahlreichen Schulen und bei lebendigem, anregendem Vortrage; aber das rechte Sprechen der Schüler selbst ist unendlich viel wichtiger — auch unendlich viel wichtiger, als das rechte Schreiben. Auch das sollen sie lernen; aber wir hören einen Menschen hundertmal, ehe wir ihn einmal lesen. Folglich u. s. w. Wer wagt es, das Gegenteil zu behaupten?

Also gute Aussprache, d. h. solche Pronunziation, wie wir sie im Munde gebildeter Menschen***) hören. (Das Provinzialistische ist ein

*) Erster Grad der Einsicht: Verstehen dessen, was ein anderer darstellt, die Gedankenreihe eines andern; zweiter: die Rekonstruierung derselben für sich in Gedanken und Worten; dritter: die laute, zusammenhängende Darstellung für andere; die höchste: die Fähigkeit, dieselbe Gedankenreihe durch Fragen in andern zu entwickeln. Bis zur dritten Stufe müssen unsere Schüler geführt werden; die vierte bezeichnet die Kunst der Lehrer und echten Katecheten.

**) Die Theologen — „die Diener am Worte" — pflegen darin zu exzellieren. Sie können nicht an sich halten; sie lieben das Monieren, Ermahnen, Abkanzeln. Wenn die liebe Jugend dadurch nur gescheider und besser würde!

***) „O, wenn Jünglinge wüßten, wie schön, wie reizend es sei, wie sie sich in dieser liebenswürdigen Gestalt zeigen, wenn auf eine Frage, ja nur auf den leichten Wink einer Frage, die Antwort leicht, jugendlich, klar, wohlgebildet in Gedanken und Worten als ein schöner Ausdruck ihrer Seele ohne Mühe hervortritt und wie eine bescheidene Minerva dasteht! Wüßten sie, was für ein gutes Vorurteil man hieraus für ihre Seele, für ihre Neigung und Brauchbarkeit, für ihr Herz und ihre Hoffnungen faßt, wie würden sie wetteifern, wie würden sie sich in der Stille bestreben, zwanglos, schön, rein und

Zeichen mangelhafter Bildung, wird wenigstens, wo es stark hervortritt, dafür gehalten.) Dann scharfe Accente, wie kräftige Menschen sie lieben, wie sie in der Schule, wo die Kraft entfesselt werden soll, und wo jeder alles, was gesprochen wird, muß hören können, gehört werden. Unsere Schüler sind keine Salonsmenschen, die nur lispeln; wir haben keine Diplomaten zu bilden, und ob unsere Schulmädchen dereinst Gesandtinnen werden, ist uns gleichgiltig.

Pronunziation und Accent verhalten sich zu einander wie Äußeres zu Innerem (jene geht auf den Laut, dieser auf den Begriff), und doch gehören beide dem Äußeren an. Auf das Innere der Rede beziehen sich die deutliche Darstellung und die denkrichtige Anordnung, beide wieder sich verhaltend wie Äußeres zu Innerem. Die Deutlichkeit der Darstellung besteht in der Vermeidung alles Zweideutigen und Unbestimmten, wie alles nicht wesentlich zur Sache Gehörigen, die denkrichtige Anordnung in solcher Reihenfolge der Gedanken, wie sie natürlich innerlich aufeinander folgen. Was Unbestimmtheit ist, kann man an Frauen erfahren, die nicht scharf denken und das, was sie erzählen, so darstellen, daß der an Unzweideutigkeit und Bestimmtheit Gewöhnte meist nicht weiß, auf welchen Begriff sich die gebrauchten Fürwörter (er, sie ꝛc.) beziehen. Noch wichtiger ist, namentlich im Unterricht, die richtige Anordnung. Sie verrät zuerst den guten Kopf, das Gegenteil den schlechten. Dieser wird in der Regel das Resultat des Nachdenkens, das Ergebnis einer Schlußreihe zuerst nennen, die Prämissen entweder ganz übergehen oder stümperhaft darstellen. Das darf aber nicht gestattet werden. Der Schüler muß durchaus dazu angehalten werden, eine Reihe von Gedanken in der sach- und folgegemäßen Ordnung und in keiner anderen aufzustellen. Man dulde das Gegenteil durchaus nicht! Sonst kommt Klarheit und Festigkeit des Wissens, Schärfe des Urteils und Konsequenz im Schließen nimmermehr zur Erscheinung. — Summa: Wie man an dem Gesang den Vogel, so erkennt man am Sprechen den Schüler. Ergo etc.*)

4) Stehe nie still!**)

Es ist nicht genug, daß man an das Sprichwort: „Stillstand ist Rückgang", denkt; man muß hinzufügen, was oben auseinander gesetzt

---

klar zu antworten, mit einer schönen Stimme auch eine schöne Seele ertönen zu lassen!" Herder, in seinen Schulreden.

„Die Engel selbst erfreuen sich" — sagt Swedenborg — „wenn Kinder anmutig reden, wenn sie mit holder Stimme lesen, unübereilt und verständig antworten, wenn sie mit einer kindlichen Gewißheit, was sie wissen und gelernt haben, sagen." — Es ist übrigens eine alte Methode; nur scheint sie vor einigen Jahrzehnten abhanden gekommen zu sein. „Die unerläßlichen Forderungen, welche er an jeden Schüler machte, der ihn befriedigen sollte, waren: ein deutliches und sicheres Lesen, eine reguläre und gefällige Handschrift, eine laute und fließende Sprache. Wer gegen diese Forderungen verstieß, wurde von Trotzendorf getadelt, als ob er etwas Schandbares sich hätte zu schulden kommen lassen." Schlesischer Schulbote 1842, Seite 33.

*) Über die Redefertigkeit als einen Gegenstand der Pflege in Volksschulen von Thilo siehe Rheinische Blätter, 39. Band, Heft zwei und drei.

**) Obige Forderung hat den Herrn Professor Karl von Raumer ganz bange gemacht. (Siehe dessen Geschichte der Erziehung!) Ich finde das natürlich. Mit der pietistisch-quietistischen Gefühlsseligkeit verträgt sich die gestellte Forderung nicht. Chacun à son gout. Unser Geschmack hält es mit Schiller:

wurde, daß man nur so lange zur Bildung anderer befähigt ist, als man an seiner eigenen Bildung fortarbeitet und die Schule selbst den Umgang mit Kindern und den Unterricht als ein Hauptmittel zur Bildung betrachtet. Die Bildung ist nie und nirgends etwas Fertiges und Gemachtes, sondern ein Werdendes und Lebendiges, das ohne Thätigkeit, Bewegung, Wachstum gar nicht gedacht werden kann. Wenn es nun wahr ist, daß die Bildung anderer vorzüglich in deren Erregung besteht, diese Erregung selbst aber von der Selbstthätigkeit des Erregenden abhängt, so geht daraus hervor, daß ein solcher Unterricht für den Lehrer selbst eine Schule der Selbstbildung im höchsten Sinne des Wortes genannt werden muß. Da nun der Lehrer einen großen Teil des Tages mit Unterrichten zubringt, so muß er es, ist sein Unterricht anders wirklich die Erregung anderer und dadurch Selbsterregung, in der eigenen Bildung leicht weiter bringen, als andere Menschen*); wo nicht, so wird es auch wohl mit der Bildung, die andere von ihm empfangen, schlecht bestellt sein. Arbeite darum stets an deiner Bildung, an der allgemeinen als Mensch und Bürger, an der besonderen als Lehrer! Weiterschreiten in Erkenntnissen und Einsichten, Entwickelung des Gefühls-, besonders des religiösen Lebens, Erhöhung der Thatkraft! Von dem Ersten und Letzten haben wir genug geredet; darum nur noch von dem Zweiten einige Worte.

Die tiefste, unversiegbarste Quelle unermüdeten Strebens liegt in wahrer, ungeschminkter, ich möchte sagen — wenn man den Ausdruck nicht mißverstehen will — natürlicher Religion,**) d. h. in der Religiosität, welche das natürliche, unverlierbare, eingefleischte Eigentum des menschlichen Herzens ist. Ich nenne sie natürlich, um sie von

---

„Rastlos vorwärts mußt du streben,
Nie ermüdet stille steh'n,
Willst du die Vollendung seh'n!"

*) Wir können nicht Menschen veredeln oder verderben, ohne uns mit ihnen zu veredeln oder zu verderben." Rosette Niederer.

**) 1) „Ja, seltsam ist es und gar belehrend für die, welche auf die Stimme hören der Natur, wie diese gleich auf Vollziehung dringt aller geheimnisvollen Weihungen in dem Menschen: bewegt sie sich in ihrer Anmut und Schönheit vor uns, so thun wir ihr ohne Zagen die feurigsten Liebeserklärungen, und die sind immer nur die gesteigerte Menschenliebe. Ich will ein guter Mensch werden, sagt der Knabe, dem die Abendlüfte den Duft der Wiesenblumen zuwehen; ja, ich will ein Held für die Menschheit werden, sagt der Jüngling, und fühlt das eigene Recht nur in ihr angetastet. — Gedenken Sie jeder Naturbewegung, ob sie nicht einen erhabenen Vorsatz der Selbsterziehung im unschuldigen Menschen hervorruft, und selbst gewöhnliche Lebensgeschäfte erhalten ihren Reiz, ihre Energie durch sie. Der nächtliche Botenläufer durchschreitet unverzagt den einsamen Waldpfad um die Wette mit der eilenden Luna und stählt sein Ingenium in ihrem Zauberlicht."

2) Der oben besprochene Gegenstand verdient ein eigenes Buch. Es ist da, und zwar in speziellster, wenn auch nicht beabsichtigter Beziehung auf den Lehrer. Es heißt: Buch der Kindheit. Von Bogumil Goltz. Frankfurt a. M. 1847, Zimmer. (499 Seiten. 2 Thlr.) Dieses ist eins der natürlichsten und zugleich tiefsten Werke, welche geschrieben worden sind — der natürlichsten, d. h. die innerlichste Wesenheit der Kindesnatur mit dem lebendigsten Sinne dafür darstellend — der tiefsten, d. h. die Unergründlichkeit der Menschennatur und die Unendlichkeit ihrer Bestimmung zur Anschauung bringend. Beide Eigenschaften scheinen sich zu widersprechen, man muß daher das Buch lesen. Es gewährt den stärkendsten Genuß.

anderen, namentlich von uneigentlichen oder künstlichen religiösen Stimmungen zu unterscheiden. Denn es ist, selbst unter Lehrern, nur zu sehr Sitte geworden, die Religiosität des Menschen in Wortformeln, Lehrsätzen und äußeren Bekenntnissen zu suchen, als bestehe sie in der rationellen Anerkennung irgend einer Wahrheit und nicht vielmehr in der lebendigen Richtung des Innersten der Seele auf die göttlichen Dinge. Da dünkt sich mancher in seinem tollen Wahn ein religiöser Mensch und Religionslehrer zu sein, wenn er sich zu dem Inhalt einer Glaubensformel bekennt, oder er sieht gar mit Verachtung auf einen anderen hinab, der, vermeintlich von der untrüglichen Lehrformel abweichend, die Religiosität mehr oder eigentlich allein in dem Leben des Gemüts erblickt! In dieser Beziehung beherrschen noch unendliche Vorurteile Tausende von Menschen, auch von Lehrern! Ich habe Lehrer in der Schule beobachtet, die in dem Rufe religiöser Rechtgläubigkeit standen und in ihrer Schule wenig oder gar nichts von eigentlicher Religiosität gefunden; denn das Lernen des Katechismus und der Sprüche, das tote Bekenntnis eines Symbolums, das starre Festhalten am herkömmlichen Buchstabenglauben und das Messen anderer nach dem Leisten eines Katechismus kann man doch eher alles andere als Religiosität nennen. Und ich habe Lehrer beobachtet, über die das scharfe Gerücht der Heterodoxie erging, und in deren Schulen wahrhaftige, lebendige Religiosität, nämlich Ehrfurcht vor dem Göttlichen und Heiligen, inniges Gefühl für das Große und Erhabene und lebendiges Streben nach dem Rechten und Guten gefunden. Das Gemüt des Menschen ist die Wurzel der Religiosität, und wie überhaupt wahre Bildung nie ein fertiges, gemachtes Ding ist, so muß die Religiosität stets frisch und lebendig aus dem Herzen des Menschen entspringen, oder sie ist gar nicht vorhanden. Sie in dem Bekenntnis toter Buchstaben suchen, ist eine der größten Verirrungen, zu welchen die Menschen sich haben fortreißen lassen. Glücklich daher der Lehrer, dem die frische Quelle religiöser Gefühle und Gesinnungen unaufhörlich sprudelt! Er erhält dadurch die Weihe des Jugendbildners. In dürren, heißen Stunden trinkt er Stärkung aus dieser Quelle, und wenn auch ihm das Los beschieden sein sollte, welches der alte Sirach darstellt, indem er sagt: „Wer viel lehrt, muß viel leiden“, so mangelt es ihm nimmer an Beruhigung und Trost. Denn die feste Zuversicht an eine allwaltende Vorsehung, das Bewußtsein, das Gute nach bester, gewissenhafter Einsicht gewollt zu haben, der Glaube an die Wahrheit und den endlichen allgemeinen Sieg derselben, welcher verbunden ist mit dem Glauben an die Menschheit, welcher alle bedeutenden Männer der Geschichte zu ihren Thaten ermutigt und gestärkt hat — dieses vereinigt, macht den Menschen zu einem Felsen, der nicht wanket und weichet, nicht ermüdet in seinem Thun und treu erfunden wird ungeachtet aller Beschränkungen, welche das Amt ihm auflegt. Kinder erziehen, einige Kinder, eigene — es ist ein mühsames, schwieriges, selten ganz nach Wunsch gelingendes, folglich ein mit Schmerzen und Sorgen verbundenes Geschäft. Das wissen alle Eltern ohne Ausnahme auf dem ganzen Erdenrund; sie haben es erfahren, erlebt. Aber das Geschäft dauert nicht ewig; es geht vorüber und nimmt nicht ganz in Anspruch. Mit Dank gegen Gott sieht man die Kinder heran-

wachsen und man freuet sich, daß es ihrer Erziehung nicht weiter bedarf. Nicht um vieles, vielleicht nicht um alles möchte man wieder von vorn anfangen. — Nicht so beim Lehrer. Er hat eine Masse von Kindern zu erziehen — fremde Kinder, und ewig — Kinder. Die fortrückenden werden durch nachrückende, die abgehenden durch neueintretende ersetzt. Er muß in jedem Jahre, vielleicht an jedem Tage von vorn anfangen — sein Leben hindurch. Was hält ihn dabei aufrecht, munter und frisch, vergnügt und getrost? Mancherlei läßt sich nennen — das beste, allein sicher Stich haltende, ganz ausreichende Mittel ist — die Religion. Mit ihr hat auch ein Lehrer noch nicht alles, aber doch das Beste. Die Überzeugungen: Gott lenke die menschlichen Geschicke im allgemeinen und besonderen — Er weiset jedem die Stätte seines Wirkens an — Er will, daß durch jeden Menschen auf der Erde das Gute nach Kräften gefördert werde — die Schule ist der Weinberg, in welchem der Lehrer erziehend und segnend zu arbeiten berufen ist: diese und verwandte Gedanken*), die dem Lehrer immer

*) z. B. solche, deren der Nouveau manuel des écoles primaires etc., Paris 1836, in dem Kapitel XLIX: écoles normales, aufstellt. Er zeigt: les fonctions de l'instituteur sont 1) importantes; 2) sublimes; 3) graves; 4) pénibles; 5) modestes; 6) elles portent en elles-mêmes la plus douce des récompenses, les plus pures jouissances du coeur. „Quand on aurait du dédain pour ces fonctions, on connaîtrait bien mal les douceurs de ce commerce si intime avec l'enfance, avec les premières manifestations de ses sentiments et de sa raison; le charme de cette influence si profonde, que l'instituteur exerce sur les affections, les pensées de la jeunesse. Or, tel est l'attrait de toute cette atmosphère intellectuelle et morale si fraîche, que rien au monde ne peut donner l'idée de jouissances plus pures; que l'instituteur le moins enthousiaste en subit la magie, et que celui qui a reçu de la nature ou de l'étude l'intelligence de sa haute mission, est, dans l'accomplissement de ses devoirs, le plus heureux des mortels. En effet, il ne repand que des bienfaits, et il sait bien, que si, dans ce monde, il ne recueille pas toutes les bénédictions, auxquelles son dévouement peut avoir des droits, un monde meilleur lui tient compte de ses sacrifices." — Noch finde hier ein Plätzchen eine Stelle aus einem Buche, das wir sonst nicht weiter zu berühren Gelegenheit haben werden: „Grundsätze der Erziehung, des Unterrichts und ihrer Geschichte nach Niemeyer und Ruhkopf. Herausgegeben vom Professor Dr. Chr. Koch in Marburg. Mit einem Vorworte von Dr. K. F. Ch. Wagner, Professor in Marburg. Zweite Ausgabe. Marburg, Elwert, 1837", Seite 229: Resultat, A.: „Aus der Geschichte des Schulwesens lernt man, daß es nie geachteter war, als in der klassisch-christlichen Zeit der alten Benediktiner (?). Warum? — Es ruhte auf dem Segen — nicht sowohl ihrer sieben Künste, als ihrer drei Gelübde, deren Form zwar veraltet ist, deren Wesen aber ewig die Bedingungen der wahren Achtung des Lehrerstandes enthält. Denn castitas ist nicht mehr absolute Ehelosigkeit, sondern wahre Keuschheit oder jene Sittenreinheit, die heutiges Tages mehr in als außerhalb des Familienlebens existieren kann; paupertas ist nicht mehr Schmutz und Nacktheit, sondern Genügsamkeit mit gänzlicher Entfernung von aller Geldsucht: obedientia nicht Sklaverei unter despotische Launen, sondern besonnener Gehorsam gegen göttliche und menschliche Gesetze überhaupt, und insonderheit gegen die Statuten des öffentlichen Unterrichts, mit jener Demut vor Gott, welche das beste Gelingen nicht sich selber anmaßt, und jener Bescheidenheit vor Menschen, welche sich von Herrsch-, Rang- und Titelwesen möglichst entfernt hält. — Also kann unnützes Mönchtum mit seinen Heiligen und Reliquien in anderen Formen immer einmal wiederkehren, wenn auch das alte rein vergessen wäre, und wodurch? — — — B.: Aus der Theorie der Erziehung und des Unterrichts lernt man, daß

nahe sind und lebendig vor Augen schweben, erhalten sein Herz munter und frisch und, selbst wenn Verkennung und Undank sein Los sind, mutig und getrost. Ohne sie giebt es sicher und gewiß keinen bleibend glücklichen Schullehrer.

Darum strebe der Lehrer nach immer größerer Vollendung seiner Bildung, und das Fundament derselben sei wahre Religiosität in dem festgestellten Sinne. Es thut nichts, daß man diese nicht, wie Kenntnisse und Fertigkeiten, an den Tag legen und zur Schau hinstellen kann. Darum kann man ihr Dasein auch nicht an Äußerlichkeiten irgend einer Art erkennen; das einzig sichere Kennzeichen ihres Wohnsitzes in anderen ist ein tugendhaftes Leben. „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen!“

Die Idee, welcher der Lehrer lebt, ist die Förderung des Sittlichen in dem Menschengeschlechte. Ihr widmet er sich mit ganzer Seele, sie besitzt ihn und hat ihn. Sie sitzt nicht in seinem Kopfe wie ein ersonnener Grundsatz, sondern sie ist in ihm Fleisch geworden. Er hat sie nicht, sondern er wird (von ihr) gehabt. Es gehört zu seinem Charakter, Lehrer zu sein; er könnte nichts anderes so sein, wie er Lehrer ist. Das Lehren ist sein Leben geworden, seine Nahrung; er geht in ihm auf. Was Wunder, daß sich unter seinen Händen das Lehrgeschäft gestaltet zu einer freien Kunst, und daß er allen seinen Schülern die Signatur seines Geistes aufdrückt! Wie er sein Glück findet im Lehren, so sind *die* glücklich zu preisen, die von ihm lernen.

Zu solcher genialen Virtuosität bringen es nur die geborenen Lehrer unter den glücklichsten, seltensten Umständen. Von uns anderen erwartet man wenigstens, daß wir, was wir sind und wollen, mit und aus Charakter sind und wollen, eine Mahnung, der wir hoffentlich entsprechen, zu unserem eigenen Heil und zum Wohl derer, die uns anvertraut sind. In seinem Ich muß er dem Schüler spiegeln — nicht bloß das anschauliche Erkennen, sondern auch das begriffmäßige Denken, dann den Geist der Schulgemeinschaft, die Unterordnung der Persönlichkeit unter objektive allgemeine Zwecke, kurz den gereiften, erzogenen — wenn nicht vollendeten — doch nach Vollendung strebenden Menschen. Die wichtigste Erscheinung in der Schule, der lehrreichste Gegenstand der Anschauung, das lebendigste Beispiel ist für den Schüler *der Lehrer selbst*. Er ist die personifizierte Lehrmethode, das Unterrichts- und Erziehungsprinzip selbst. Seine Persönlichkeit giebt ihm Ansehen, Macht, Einfluß, Kraft. Überall ist die Schule gerade so viel wert, als der Lehrer, und wenn man jene ge-

zwar der Flor der Schulen auf der ökonomisch-politischen Sorgfalt der höchsten Regierung beruhe; daß jedoch auch der Einzelne, welcher die Kunst der Menschenbildung mit einer Tugend ausübt, die keine Theorie und Belehrung (im Texte steht Belohnung) ersetzt, eine reiche Belohnung in dem Bewußtsein findet, daß der durch Sorglosigkeit des Volkes und des Staates verwilderte Weinstock der Erziehung nie ohne süße, ohne eigentümliche Früchte bleiben kann. Des Schulmannes ganze Kunst beruht indessen auf der *Methode zu gewöhnen und zu üben*. — Wenn aber beides glücken soll, so muß *Liebe* zur Jugend und zur Erkenntnis ihrer Kenntnisse als innere, und das alte ora et labora als äußere Bedingung hinzukommen.

In wem ist also eine gute Erziehung nichts als eine gute Gewohnheit? In wem etwas mehr, eine Kunst? eine Wissenschaft? eine Tugend? In wem und von wem eine Gabe, eine Gnade, ein Segen?“

sehen, so hat man diesen genauer und gründlicher kennen gelernt, als es durch die umständlichste Beschreibung möglich wäre. „Zeige mir deine Schüler, damit ich dich sehe!"

5) Habe Freude an der Entwickelung oder Bewegung: 1) für dich; 2) für deine Schüler!

Für dich: a) an der körperlichen, b) an der geistigen Bewegung. Ohne körperliche Bewegung und die dadurch entstehende Entfaltung, Kräftigung u. s. w. geraten die Organe des Leibes in Unthätigkeit, ihre Funktionen stocken, ein gesundes, frisches Dasein wird zur Unmöglichkeit. Das ist klar wie die Sonne. Unser Satz heißt: Habe Freude an der Bewegung, d. h. an der Bewegung selbst, als solcher; er heißt nicht: Habe Freude darüber, daß dich die Bewegung da und da hin bringt, freue dich ihrer als eines Mittels, sondern freue dich ihrer — zuerst der körperlichen — selbst. Wie machen es die naturkräftigen, gesunden Kinder? Sie spielen — und warum? Um zu spielen. Sie laufen, ringen, klettern, schwimmen — warum? Weil sie an diesen Übungen ihre Freude haben. Dieses ist das Rechte. Werde oder bleibe ein Kind!

Noch eine Frage zur Erläuterung: Welcher Reisende (das beste Reisen ist das Fußreisen) hat den höchsten Gewinn vom Reisen, den größten Genuß im Augenblicke, die nachhaltigste Wirkung? Etwa derjenige, welcher reiset, um anzukommen, der nur das Ziel im Auge hat, oder derjenige, welcher reiset, um zu reisen, welcher an dem Reisen selbst, d. h. an der frischen, angreifenden, stärkenden Bewegung selbst seine Freude hat? Das ist für den Erfahrenen und Verständigen keine Frage, es ist ein unumstößlicher Satz. Wandere! „Jede Straße führt ans End' der Welt."

Ganz dasselbe gilt von der geistigen Bewegung. Habe Freude an ihr, abgesehen von dem Ziele, unbekümmert um dasselbe! Wie es ganz schön und gut ist, wenn man an einem erfreulichen Ziele ankommt, so braucht man ein solches nur da gar nicht im Auge zu haben, wo seine Erreichung gewiß ist, wenn man sich nur geistig entwickelt und bewegt. Man muß nur an der geistigen Bewegung seine Freude haben; ja, ohne sie erreicht man nicht einmal ein Ziel. Die Humanisten verlangen, man solle die Wissenschaften um ihrer selbst, nicht um irgend eines Nutzens oder äußerer Zwecke willen treiben, und sie haben vollkommen recht. „Wer die Göttin freit, suche in ihr nicht das Weib." Wahre Erkenntnis wird nur dem, der sie mit reinem Herzen sucht, der sie um ihrer selbst willen sucht. „Die reines Herzens sind, werden Gott schauen."

Wenn du, mein Leser, diesen Sätzen beistimmst, so rate ich dir doch, dich vorzusehen und zu bedenken, was du damit einräumest. Du erklärst dich nämlich dadurch nicht bloß gegen die banausischen Nützlichkeitskrämer, sondern du legst dadurch, daß du freie Bewegung und Entfaltung willst, ein unbedingtes Vertrauen zur menschlichen Natur an den Tag. Du bekennst dich zu der Überzeugung, daß das Wahre, Gute und Rechte auf dem Wege freier Bewegung der menschlichen Kräfte gefunden werde, und mit dieser Bejahung oder Position sprichst du die Verwerfung ihrer Negation aus, nämlich du verwirfst die Fest-

stellung bestimmter Zielpunkte, wohin etwa die Bewegung der Menschheit gerichtet werden sollte, du verwirfst das Prinzip des Stationären oder Stabilen, und erklärst dich für die Fortbewegung und Entwickelung alles Menschlichen. Die Wahrheit ist eine nie fertige, sondern eine ewig mehr und mehr aus der Menschheit heraus-zu-gebärende, offenbar-zu-machende. Die Entwickelung der Wahrheit ist ein ewiger Prozeß des Werdens. Das Denken äußerer Dinge richtet sich nach der Natur dieser Dinge. Die Einrichtungen der Menschen sollen sich richten nach der Natur und den Bedürfnissen der Menschen. Der Mensch hat das Bedürfnis des Denkens, des freien Denkens. Unfrei denken heißt: nicht denken. Dieses sind Konsequenzen jenes Vertrauens zur Menschennatur. Mit ihm bekennst du dich zu dem Grundsatze unbedingter Denkfreiheit und zu allen ihren Folgen, verwirfst damit jedwede Berechtigung zu Voraussetzungen irgend einer Art, und übst für dich das Recht freier Forschung auf allen Gebieten des Denkens, ja, verlangst für dich und folglich für jeden anderen die Ausübung dieses Rechtes als eines unveräußerlichen Besitztums. Diese Konsequenzen sind vom schwersten Gewicht, bedenke dich wohl! Ich will dir nichts aufreden. Als dein aufrichtiger Freund bitte ich dich daher: Folge der an der Spitze dieses Abschnitts stehenden Aufforderung nicht eher, bis du dich durch längeres Nachdenken von ihrer Bedeutung und ihren Konsequenzen überzeugt hast! Denn Konsequenz ist der Charakter richtigen Denkens.

Besteht mein Satz deine Prüfung, nun so wirst du ihn nicht bloß bei dir, sondern auch bei deinen Schülern anwenden; es kann nicht anders kommen. Was man sich selbst erlaubt, erlaubt man auch anderen. In geistigen Dingen existieren keine Privilegien; vielmehr liebt man hier Gleichheit und — nach dem Sinne unseres Satzes — Freiheit: unbegrenztes, schrankenloses Denken und Forschen. Wer dem menschlichen Denken Grenzen zieht,*) bestimmen will: bis hieher, aber nicht weiter; innerhalb dieser Schranken freie Bewegung, aber nicht jenseits derselben, und wie die Versuche, den menschlichen Geist zu knechten, heißen mögen — der ist ein Gegner unseres Grundsatzes (in der Regel wird er unser persönlicher Feind sein — was ihn charakterisiert!). Wer sich zu ihm frei und fröhlich bekennt (nichts ist wohlthuender, als das Vertrauen zur Wahrheit und Menschennatur!), liebt nicht bloß das leibliche Tummeln der Kinder, sondern ihre geistige

*) 1) „Freie Untersuchung jedes möglichen Objekts des Nachdenkens, nach jeder möglichen Richtung hin und ins Unbegrenzte hinaus ist ohne Zweifel ein Menschenrecht. Niemand darf seine Wahl, seine Richtung, seine Grenzen bestimmen, als er selbst." — „Es ist Bestimmung seiner Vernunft, keine absolute Grenze anzuerkennen; und dadurch wird sie erst Vernunft, und er dadurch erst ein vernünftiges, freies, selbständiges Wesen."

„Ein Vertrag, durch welchen er eine solche Grenze setzte, hieße zwar nicht unmittelbar so viel als: ich will ein Tier sein, aber so viel hieße er: ich will nur bis zu einem gewissen Punkte ein vernünftiges Wesen, sobald ich aber bei ihm angekommen sein werde, ein unvernünftiges Tier sein."

Zurückforderung der Denkfreiheit von den Fürsten Europens, die sie bisher unterdrückten. Eine Rede (von Fichte!) Heliopolis, im letzten Jahre der alten Finsternis. (Ohne Jahreszahl!) Seite 57 f.

2) 1848: „Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei." Ein Grundrecht der Deutschen!

Bewegung, ihre innere Entfaltung, ihr Suchen des Wahren. Es wird ihnen schon zugute kommen, es muß herrliche Früchte für sie tragen; im freien, interesselosen, darum geistig freudigen Denken finden sie das Wahre, werden immer mehr für das Wahre gewonnen, entwickeln sich zu Menschen, „in welchen kein Falsch ist".

Der Geistesknecht erschrickt vor diesen Sätzen. Ihm wird grün und gelb vor den Augen, wenn er von freien Forschungen, schrankenlosem Denken hört. Eine bodenlose Unendlichkeit thut sich vor ihm auf, der Boden wankt unter seinen Füßen und er fürchtet das Hinabstürzen in den Abgrund. Ganz natürlich. Denn er sitzt auf einem künstlich aufgerichteten Gebäude, dessen Fortbestand gefährdet ist, sobald man einen Stein aus dem Fundamente herausnimmt. Gewöhnt an die Kerkerluft, vergeht ihm der Atem, sowie er der frischen Gebirgsluft ausgesetzt wird, und er sehnt sich zurück nach den gewohnten Räumen. Hier fühlt er sich heimisch und wohl, und dieses Wohlsein erklärt er für einen Beweis der Richtigkeit seiner Ansichten. Hingestellt unter Gottes freien Himmel, hätte er seine eigenen Kräfte gebrauchen, Schwierigkeiten aller Art überwinden müssen, um die Herrlichkeiten des Alpenlandes zu genießen. Aber an den Gebrauch eigener Kräfte ist er nicht gewöhnt, von Jugend auf haben andere für ihn gedacht oder auch nicht gedacht, andere haben ihm die fertige Weisheit in zugerichteten „Fragen und Antworten" eingegeben, er hat sie sich gläubig angeeignet und er hat von seinen Vormündern so viel von der Abscheulichkeit des eigenen Denkens gehört, daß er lebenslänglich einen horror dagegen verspürt. Als Ziel des Lebens hat er die Ruhe, die Zufriedenheit ꝛc. schildern hören. Warum sollte er nun nicht das Heilsame des Kerkers empfinden, da er sich darin so wohl fühlet? — — —

So wird das Junge des Edelhirsches, gleich nach der Geburt eingefangen und gezähmt, ein Haustier, es frißt aus der Hand seiner Gebieterin und lecket sie dankbar. Ihm ist wohl in seiner Umzäunung und es verlangt nicht nach dem freien Walde, den es nicht kennt — nicht nach den Gefahren und Kämpfen, denen es nicht entgehen würde. Was es nicht geworden, was es aber hätte werden können, erkennt man, wenn man es neben ein Tier des freien Waldes hinstellt; und was an dem gefangenen Tiere geschehen, erkennt man dann, wenn man sieht, wie sich ein freies Tier des Waldes geberdet, wenn man es einsperrt. Mitleid den Gefangenen! Aber wehe den Kerkermeistern! Willst du ein solcher sein oder werden oder bleiben?*)

Zusatz 1. Die bisherigen Merkmale der Didaktik der modernen Schule erschöpfen, so weitläufig ihre Darstellung auch geworden, den reichen und vielseitigen Gegenstand zwar nicht; aber die Natur, das Wesen der neueren Unterrichtsweise kann keinem Leser verborgen geblieben sein. Wir wollen es hier noch mit einem

*) Einige Sätze von Fichte (!):

1. „Meine Willkür ändert sich notwendig, sowie meine Einsichten ab- und zunehmen. Das Versprechen, sie nicht zu ändern, wäre ein Versprechen, seine Einsichten nicht zu vermehren und zu vervollkommnen. Ein solches Versprechen darf kein Mensch geben. Jeder hat die Pflicht, mithin auch das unveräußerliche Recht, ins Unendliche an seiner Vervollkommnung zu arbeiten und seinen besten Einsichten jedesmal zu folgen."

2. „Wer seinen Verstand frei macht, wird in kurzem auch seinen Willen befreien.",

charakteristischen Worte bezeichnen: die Methode der neuen Schule ist durchweg rational*). Dieses wird klar, wenn man ihren Gegensatz hinzudenkt: die dogmatische Methode. Diese — die Lehrweise der alten Schule (manche Schule von 1849 ist eine alte, ihr Charakter vielleicht so alt wie das Deutsche Reich, sie könnte ihr tausendjähriges Jubiläum feiern) — betrachtet den Lehrstoff als fertig, gegeben, er ist darum dem Lernenden vorzulegen, von demselben auf Treu und Glauben anzunehmen, hauptsächlich mit dem Gedächtnis u. s. w. Die Lehrweise der neuen Schule hat es überall zuoberst mit dem Verstande zu thun, der Schüler soll alles verstehen und begreifen, nichts Unbegriffenes lernen, sie ist rational. Als solche hat sie es aber, wie gezeigt worden, nicht bloß mit dem Verstande, sondern mit dem ganzen Menschen zu thun, mit Kopf und Herz, Geist und Gemüt, Gefühl und Willen, ja das Unterrichtsprinzip prätendiert, allseitiges Erziehungsprinzip zu sein.

Der Rationalismus, von dem wir hier reden, ist begreiflicherweise nicht der Rationalismus als System, sondern als Methode. Jener ist aber dieser sehr nahe verwandt, sie verhalten sich zu einander wie Inhalt und Form. Naturgemäß wird daher jener auch nach der rationalen Methode behandelt. Möglicherweise aber kann er auch, wie jedes fertige Wissen, dogmatisch vorgetragen werden, und es geschieht auf Kathedern und Kanzeln noch alle Tage. Der Supranaturalismus wählt sich aus guten Gründen die dogmatische Lehrweise. Man kann es versuchen und hat es versucht, dieses System rationalistisch oder spekulativ-dialektisch zu behandeln. Aber man weiß, mit welchem Erfolg! Nach dem Charakter der neuen Schule legt sie einen entschiedenen Wert auf die Gegenstände, die sich rein rational behandeln lassen: die mathematischen. Das Rechnen ist die elementarste Disziplin der neuen Schule. Ihre Methode ist die genetisch-heuristische. Demnächst werden die Stoffe, welche gegeben sind, wie die Naturgegenstände und die Sprache, rational behandelt — anschaulich-begriffmäßige, analytisch-induktive Methode. Geschichte und Religion, letztere insoweit sie historisch ist, werden dogmatisch vorgetragen. Natürlich sucht die neue Schule auch ihnen mit dem Verstande beizukommen.

Wie sehr die Richtung derselben mit dem Prinzip des modernen Lebens übereinstimmt, haben wir oben schon angedeutet. Darin liegt die Zeitgemäßheit und die Bürgschaft der Dauer des Prinzips der modernen Schule. Sonst dürfte man beim Anblick seiner zahllosen Feinde (d. h. Gegner par principe, nicht aus böser Lust) wohl für seine Fortexistenz besorgt sein. Alles Hierarchische, Bevormundende, Despotische, Vernunftwidrige, Stabile u. s. w. ist der Gegensatz des modernen Unterrichtsprinzips. Dagegen fraternisiert und sympathisiert es mit allem, was sich bewegt, sich entwickelt, verändert, fortbildet, lebt. Es ist das Prinzip des Fortschritts. Wir könnten es das geographisch-europäische oder amerikanische, das Gegenteil (die dogmatische Methode) das asiatische Prinzip nennen**).

---

*) Die Unterrichtsweise der modernen Schule ist noch in anderer Beziehung die rationale. Der Lehrer der neuen Zeit sucht das Wesen der menschlichen Seele, ihre Entwickelungsgesetze und die Wirkungen, welche durch den Unterricht in ihr hervorgebracht werden, zu begreifen. In seinem Kopfe ist es rational. Natürlich will er seinem Schüler dieselbe Beschaffenheit geben; darum leitet er ihn zum Begreifen alles dessen an, was von ihm begriffen werden kann. In diesem mehrfachen Sinne ist die Methode der modernen Schule die rationale. (Man studiere Beneke und dessen Ausleger: Dreßler!) Welche Wirkungen sie hervorbringt, erfährt der, welcher aus einer Schule der alten Art in eine der neueren Art hineintritt. Wer das nicht erfahren hat, muß sich bescheiden, von der Sache nichts zu verstehen, und — schweigen.

**) Namengebung ist nicht übel, wenn die Namen Sachen und Richtungen bezeichnen. In diesem Unterhaus der Noten stehe daher beispielweise die Bezeichnung einer gewissen Methode oder Richtung, die der ungenannte Verfasser wahrgenommen haben will.

„Vorsagen und nachsprechen lassen, das ist die wahre Heilmethode, die uns erst neulich von einem semi- oder quasi-anonymen Pädagogen sehr

Wunderbar ist es daher und ohne Kenntnis der Menschen nicht zu begreifen, daß es in die Schulen der Hierarchie, des starren Dogmatismus und des Despotismus Eingang gefunden. Die Leiter dieser Systeme wußten wahrscheinlich nicht, was sie thaten; der Feind, den sie ins Land riefen, war ihnen nach seiner ganzen Gefährlichkeit nicht bekannt. Nachgerade aber spüren sie seine Wirkungen an den immer sichtbarer hervortretenden Folgen, an den Richtungen des Volkes nicht nur, sondern auch an denen der Lehrer. Es ist natürlich, daß das Prinzip, dem diese huldigen, sich auch an ihnen selbst bewähre. „Sein oder Nicht-Sein ist auch hier die Frage.“ Nicht-Sein; nun denn zurück in den alten Mechanismus, Schlendrianismus*), das Stock- und Zopfregiment des vorigen Jahrhunderts vor 1770,

warm empfohlen worden ist. Sie bildet angeblich das „Glaubensvermögen“, eine nagelneue, aber für unsere Zeit höchst praktische Seelenkraft, in der jedenfalls das Denkvermögen, das ohnehin nur unbequem ist, aufgehen kann. Man hat die neue Glaubensmethode die akroamatische zu nennen beliebt und von ihr gerühmt, sie werde den Übeln, welche die sokratische erzeugt, kräftig begegnen. Ich würde sie auf dem Territorio der Volksschule lieber die morganatische nennen, weil sie der Vernunft nur zur linken Hand angetraut ist; oder die phlegmatische, weil sie sich vortrefflich eignet, versteht sich immer, in der Volksschule vorherrschend, oder allein angewandt, Träumer und Schlafmützen zu bilden; oder die allöopathische, weil sie glaubt, je größere Flaschen sie eingießt, desto eher sei die Gesundheit ersäuft; oder die aristokratische, weil mit ihr gute Knechte zu bilden sind, oder die pneumatische, weil das ganze Gerede in den Wind geht; oder die statistische, weil sie zeigt, wie lange muntere Kinder in einer gleichen Stellung ruhig zu verharren imstande sind; oder endlich die spermatische, nicht weil sie erzeugend wirkt, sondern weil der Lehrer, welcher sich ihrer bedient, das Unvermögen besitzt, seine Weisheit an sich zu halten.

Die Glaubensmethode allein wird aber nicht immer ausreichen; wir bedürfen daher vor allem passender Lehrer. Ein Mann, welcher denkt, ist ein gefährliches Subjekt in der Schulstube. Wir müssen Lehrer haben, die bloß glauben; weiter dürfen sie unter keinen Umständen etwas können. Was drüber ist, ist vom Übel. Ich hoffe, sie werden sich finden. Man wird dabei freilich zuerst das Augenmerk auf die Seminare zu richten und sie mit Männern zu versehen haben, die sich von Pädagogik unbefleckt erhalten.“

Schlesische Chronik im Jahr 1842.

*) „Wären, seit dem Jahr 1816, nicht so viele Reaktionen in unserm öffentlichen Leben (ich spreche natürlich von dem Volke, dessen Zunge ich rede) eingetreten; wäre die heilige große Idee des unsterblichen Pestalozzi, wie sie gekonnt hätte, ins Leben eingegangen und durchgedrungen; wären die Anregungen, welche Fichte†) durch die Kraft seines gewaltigen Wortes dieser Idee zuteil werden ließ, beherzigt worden; wäre deutsches Vaterland und deutsche Volkserziehung allen, denen diese Gegenstände große Dinge waren, als ihnen Napoleons Messer an der Kehle saß, diese großen Dinge geblieben, auch als sie ihre Kehle von jenem Messer nicht mehr jucken fühlten, so wäre vielleicht eine Partie deutscher Dummheit weniger in der Welt. Indes das hat nichts zu sagen: weniger oder mehr; nur machen sollen wir hinfüro (keine Dummheiten mehr? das wird so geschwind aus uns nicht herauskommen) — aber keine Dummheit mehr, nicht fördern und erzeugen in den Köpfen, aus Faulheit, Dummheit; weder die Politik, noch die Religion, noch die Erziehung.

Pestalozzis Erziehungs- und Bildungsmethode hat ihre Hauptgegner in den Überlieferern positiver Gelehrsamkeit gefunden, weil die geschichtlichen Erkenntnisse sich allerdings nicht als ein Resultat aus dem Menschen selbst kommender Anschauungen fabrizieren lassen; aber beobachtete man nur von früh auf bei Entwickelung des Geistigen im Kinde überhaupt ein durchgängig rationelles Verfahren, ließe man sich die Mühe nicht verdrießen, es auch bei Gedächniswissenschaften, nachdem man ihm die Thatsache gegeben

†) In den Reden an die deutsche Nation.

und geschwinde Schuster und Schneider, Unteroffiziere und Bedienten als Schulhalter angestellt u. s. w. Sein: nun denn auch redlich und offen beigestimmt, unbedingt, ganz, nicht halb Ja halb Nein, und willig alle Folgen des neuen Prinzips übernommen, und den Zwiespalt, den es nicht bloß unter den streitenden Parteien, sondern auch in den Gemütern der Lehrer selbst anrichtet, in Harmonie und Zufriedenheit umgeschaffen! Wer — um nur eines anzudeuten — andere zur Selbstentwickelung und zu freier Thätigkeit bestimmen will und soll, will sich natürlich auch selbst fort und fort entwickeln und frei thätig sein. Wo sind die Mittel dazu? — Doch genug; aber wir empfehlen dem denkenden Leser die Verfolgung der Konsequenzen des Prinzips der neuen Schule; es wird ihm manches Rätsel der Zeit aufschließen, manche Erscheinung erklären, auch wird er gerecht werden, indem er Streitigkeiten auf den Feldern der Pädagogik und auf verwandten, nicht aus der bösen Lust der Streitenden, sondern aus der Konsequenz entgegengesetzter Prinzipien ableiten lernt. Doch Punktum. —

Nachdem wir nun, wie wir glauben, die Hauptregeln eines geistbildenden Unterrichts, nach dem Standpunkte der didaktischen Einsicht der Gegenwart, aufgestellt haben, drängt sich uns noch eine Bemerkung auf, die wir nicht zurückhalten können. Werden sie den, der sie erkennt, zu einem tüchtigen Lehrer stempeln, ist die Erkenntnis ihrer Wahrheit hinreichend? Antwort: Nein; denn zum Erkennen muß das Thun hinzukommen, zur Theorie die Praxis. Man hat an ihnen nur ein Regulativ, eine Norm, einen Maßstab, Prinzipien, oder wie man will. Aber auch sie selbst — und das wollten wir eigentlich sagen — können unendlich mißverstanden, mißbraucht werden. Man denke nur an die Grundsätze des modernen Unterrichts: Der Schüler soll alles mit Bewußtsein vollziehen — alles verstehen, was er lernt — überall zur Selbstthätigkeit erweckt — seine Vorstellungen in klaren Worten darzulegen angeleitet werden u. s. w. Aber: ist das erste möglich und, wenn möglich, gut? was heißt „verstehen"? giebt es nicht verschiedene Grade des Verstehens? welcher ist gemeint? soll der Schüler nicht mehr in stiller Sammlung die Gegenstände auffassen? soll er über alles sich äußern? u. s. w. Diese Fragen müssen jedem einfallen; denn auch sie haben ihre Wahrheit. Ja, man kann die richtigsten Grundsätze so ausdehnen und mißbrauchen, daß lauter Extreme und Fehlgriffe entstehen*). Man sagt daher: man muß sie mit einem Körnlein Salz (cum grano salis) verstehen und anwenden; d. h.: die theoretischen Grundsätze allein thun es nicht, die lebendige Auffassung der Menschennatur, die Erfahrung, der pädagogisch-didaktische Takt muß hinzukommen. Das versteht sich

(auch die reine Anschauungswissenschaft geht ja von gewissen Grundsätzen aus, die sich ohne Beweis einleuchtend machen lassen), den Zusammenhang, die Evidenz finden zu lassen, keine Kenntnis schlechthin als ein: Was? sondern stets als ein Wie, Woher und Wohin? als Thatbestand, Grund und Folgerung, diskurrendo, in sokratischer Fragerörterung mitzuteilen, so würde nicht zwar vorzeitig, mechanisch, im Übermaße, die Jugend mit vielerlei Scheinweisheit erfüllt werden, die sie schlecht verdaut oder durch die Rippen schwitzt, sie würde nicht vom Lernen tot, müd und dumm werden; sie würde nicht die höhere Bildung als einen dürren, abgeschlossenen Kreis herkömmlicher Lehrsätze ansehen und lediglich nach dem praktischen Nutzen berechnen lernen, um, wenn sie nun der Universität zugeschult wird, mit ihrer uniformen Dressur sobald als möglich zustande zu kommen; aber sie würde das Lernen als ihr schlechthin zustehende, ihrem innersten Gefühl und Bedürfnis entsprechende Nahrung begreifen, sie würde, aus Leben, selbst Leben in sich entzündet fühlen, und gar nicht mehr fragen: wie weit ist das Gebiet oder wie enge? bis wohin muß ich noch laufen, um fertig zu werden? sondern einfach das Zunehmen in der Weisheit als Funktion ihres eigensten Ichs und also als aufs Leben dauernde, nie ein Ende nehmende Beschäftigung von selbst erfassen."

Direktor Weber in Magers Revue, 1843, Juliheft Seite 4.

*) Bei manchen Wahrnehmungen auch an meinen Schülern habe ich an Voltaires Ausspruch denken müssen: Vous me ferez encore aller à la messe.

nicht nur, sondern verdient auch hier noch ausdrücklich erklärt zu werden. Niemand wird aber darum der wahren Theorie ihren Wert absprechen, weil es wahr ist, daß sie allein den Menschen nicht zum tüchtigen Erzieher und Lehrer macht. Erfahrung und Nachdenken, Praxis und Theorie, Naturgabe und beabsichtigte Bildung in gegenseitigem Verein bilden den Erzieher und Lehrer. Zu allem, was dem Menschen gelingen soll, muß er die Naturanlage mitbringen: ohne allgemeine Bildung wird keiner ein Pädagog; aber auch nicht ohne Nachdenken und Bewußtsein über sein Thun. Alles dieses muß man zusammenfassen, sowohl darum, um den Wert der Theorie, der Gesetze und Regeln, nicht zu überschätzen, als auch deswegen, um den Wert der Theorie nicht zu übersehen.

Zusatz 2. Das Jahr 1848 hat eine Revolution gemacht, mehr als eine, sogar in Deutschland mehrere. Revolutionieren heißt umwälzen. Die Staatsverfassungen sind revolutioniert worden. Auch die Pädagogik?

Gewiß haben auch die pädagogischen Ansichten in den Köpfen vieler eine Alteration erfahren. Denn wie viele haben offen bekannt, der März 1848 habe ihren Standpunkt verändert! Ich frage daher: Wie steht es jetzt mit den pädagogischen Überzeugungen des Lesers, wie steht es mit denen dieses „Wegweisers“? Jenes kann ich nicht wissen, aber dieses weiß ich: Meine Ansichten sind — man vergleiche die dritte Auflage mit dieser vierten! — dieselben geblieben. Was ich nach dem 18. März bin, war ich vor demselben. Ich habe nur wenig zuzusetzen für nötig erachtet. Die Gegenwart verlangt freie Entwickelung, Freiheit der Bewegung und Bestrebung. Diesem Prinzip hat der Wegweiser von Anfang an gehuldigt, er hat es, bevor es im öffentlichen Leben zur Geltung kam, auf dem Gebiete der Erziehung zur Anerkennung und Befolgung empfohlen. Die Pädagogik der modernen Schule hat dem Leben vorgearbeitet. In der Regel pflegt das, was im öffentlichen Leben bereits anerkannt worden, erst nach und nach, meist sehr langsam und spät, in die Schule einzudringen. In vorliegendem Falle liegt das Umgekehrte vor. In der Schule hat das Prinzip, welches nun auch für das Leben adoptiert worden, längst (seit Rousseau und Pestalozzi) gegolten; das Leben ist bei der Schule angekommen. Die Pädagogik der modernen Schule ist dadurch zwar nicht richtiger geworden; aber ihre Richtigkeit hat durch die großen, unumstößlichen Ereignisse des Jahres 1848 eine äußerliche solenne Bestätigung erhalten. Für Schule und Leben ist nun die Harmonie hergestellt, nämlich für die moderne Schule und das Leben der Gegenwart. Was wird nun die alte Schule machen? — So lange im Leben das Prinzip der Bevormundung, der Unmündigkeit des Volkes, der Vielregiererei, mit einem Worte des büreaukratischen Absolutismus herrschte, so lange konnte sie, trotz der fortgeschrittenen Pädagogik, die ihre Richtigkeit nachwies, bestehen, und sie wurde von den öffentlichen Gewalten geschützt, während man die moderne Pädagogik seit 1820 höchstens duldete, seit 1840 aber mehr und mehr zu verdrängen suchte und gegen ihre Verteidiger einschritt. Aber wie nun? Wird die alte Schule den Wogen des Lebens Widerstand leisten, wird sie das Leben besiegen? Lächerliche Frage, Schwachsinn und Unverstand! Wer dürfte sich Hoffnung machen, in diesem Kampfe zu beharren? Wohl steht es zu erwarten, daß der Klerus sich zu diesem Kampfe rüsten werde, insgeheim und offen, im Bunde mit der Masse derer, welche reaktionäre Gelüste hegen; aber der gesamte Stand der Lehrer, soweit er von der Intelligenz und der Bewegung der Zeit ergriffen worden, wird in die strömende Bewegung eingehen und dem Prinzip der freien Entwickelung von innen heraus und von unten nach oben huldigen. Das ist nicht mehr bloße Hoffnung, sondern Thatsache, und darin findet die Erwartung ihre Begründung, daß der allgemeine Teil dieses „Wegweisers“ der ihm befreundeten Gemüter immer mehr und mehr finden werde. Büchern kann man widerstehen. Aber man versuche es mit dem Leben!? Gut Heil!

Verzeichnis der Verfasser,

deren Schriften im vorliegenden Bande angeführt oder besprochen worden sind.

(Ein Sternchen vor dem Namen bedeutet die bloße Anführung einer Schrift, ein Sternchen hinter der die Seitenzahl bezeichnenden Ziffer die eigenen Worte des Verfassers.)

Aimé-Martin 164.
Alberti 163 A.
Alkuin 122.
Andersen 232.
Arago 196 A.
Aretin 122.
Armstroff 184.
Arndt 48* A. 97. 161. 207.
Ascham 122.
Auerbach 216. 218.
Augustin 122.
Ausfeld 210.

Baird 177.
Backhaus 235.
Ballhorn 165.
Balster 208.
Barrau 99.
Bartels 116. 233.
Barth 217.
Barth, E., 190.
Barthel 129.
Bartholomäi 117. 237.
Basedow 122.
Baur 110.
Beck 219. 225.
Beeger 214.
Beerel 118.
Bender 235.
Beneke 95. 149. 254 f.* A. 256* A. 300* A.
Bentham 282 A.
Berthelt 234. 236 A.
Bettina 104. 337 A.
Biedermann 182.
Birch-Pfeiffer 218.
Bizius 207 f. 217.
Blochmann 105.
Boche 219.
Böhm 148.
Böhme 119.
Börne 98.
Böttcher 178.
Bols 219.
*Bolzano 26 A.
Bormann 163. 164.
Braubach 93. 149.
Bremen, von, 220.
Bretschneider 247 f.* A. 254 A. 333 f.* A.
Buchner 168. 237.
Bührer 233.
Burdach 101 f. A.
Burgwardt 235.
Burk 233. 235.
Burkhart 103.

Calinich 149. 150. 219.
Campe 122. 216.
Chamisso 216.
Chiami 186.
Christoffel 105.
Claudius 216.
Elias 164.
Comenius 122.
Considerant 99.
Cormenin 132 A.
Cramer 89. 98.
Curtman 89 A. 222.

Dahlmann 26 A. 225* A.
Dammann 169.
Deinhardt 159.
Demeter 157.
Denzel 124.
Diesterweg 105. 122. 130 A. 146. 176. 178. 193. 206. 208. 225. 233. 309* A.
Dinter 122. 130. 205.
Dittes 106. 121. 140. 151. 152. 234. 238 A.
Dittrich 181.
Dobschall 145. 176.
Döderlein 336 A. 339* A.
Dörpfeld 154. 172. 234.
Dörr 237.
Dombois 187.
Drbal 153. 154.
Dreßler, J. G. 149. 151.
Dreßler, O. 151.

*Eberhard 330 A.
Eisenlohr 158. 233.
Ellis 164.
Elm 182.
Engel 123.
Englmann 220.
Erasmus 122.
Erb 175.
Erhardt 235.
Esser 136.
Eucharifton 224.
*Eylert 12 A. 59 A. 253 A.

Fellner 190.
Fenelon 122.
Feuerbach 208.
Fichte 122. 323 A. 347* A.

Flender 105.
Fölsing 188. 189.
Fragstein, von, 119. 168.
Frahm 221.
Francke 122.
Franzén 194* A.
Frankenberg 187.
Friedemann 130 A.
Friedländer 236.
Friedrich d. Gr. 122.
Frisch 235.
Fritzi 235.
Fröbel 122. 191.
Fröhlich 117. 173. 174. 199. 214.
Fuchs 208.
Funk 184.

George 225.
Gersdorf 215 A.
Gessert 143.
Giebe 220.
Glaubrecht 217. 218.
Götze 182.
Goldammer 190. 214.
Goltz 218. 342 A.
Gotthelf, Jeremias 207 f. 217.
Gotthold 97 A.
Gräfe 77* A. 97 A. 138. 200. 222.
Graser 92. 169 f.
Gregor 234.
Greßler 167.
*Grieb 196 A.
Grönau 178.
Große 98.
Grube 66* A. 150.
Gruber 204.
Gruber, J. 190.
Gubitz 216.
Gundert 233.
Guizot 219.* 331 A.

Hamm 208.
Handel 149.
Hanschmann 98.
Harkort 181. 224.
Harnisch 59 A. 125. 157. 158. 171.
Hebel 216.
Heckert 219.
Heger 234.
Heindl 234.
Heine 224.
Helvetius 122.
Hennig 214.
Hentschel 237.
Herbart 96 A. 117. 122.
Herder 130 A. 339* A. 340 f.* A.
Hergang 129. 201. 209.
Hergenröther 126.
Herrig 234.
Hessel 237.
Heuser 208.
Hieronymus 122.
Hoffmann 219.
Hoffmeister 24* A. 40.* 41* A. 52* A. 205. 283* A.
Homberg 105. 166.
Horn, von, 216.
Horstmann 232.
Humboldt, A. von, 50 A. 66* A.

Jacotot 122.
Jäger 15 A.
Jean Paul 66 A. 97. 122. 302.*
Jessen 193.
Jessen, A. Chr. 123. 234.
Illing 191.
Immermann 103. 216. 337* A.
Joos 221.
Iselin 122.
Israel 122.
Jung 236.
Just 114.

Kalisch 105.
Kamp 169.
Kant 122.
Kapp 47 A. 298* A. 299* A.
Katschinka 235.
Keferstein 174.
Kehr 139. 234.
Kell 225.
Keller 221.
Kellner 117. 237.
Kern 114.
Kiesewetter 149.
Kirsch 174.
Kleinert 234.
Kleinpaul 224. 225.
Klug 105.
Koch 344 A.
Köhler, A. 190.
Köhler, J. A. 158.
Köhler, R. 233.
Köhnke 207.
König 179.
Kramer 214.
Krause 160.
Krauß 224.
Kreitz 160.
Kreyenberg 169. 182.
Kröger 181. 232.
Krüsi 207.
Krummacher 170.
Krumme 235.
Kühner 198.
Kummer 184.

Laacke 220.
Laistner 233.
Lamartine 38 A. 61* A. 198* A.
Langbein 235.
Lange, K. 154.
Lange, W. 120. 121. 191. 233.
Langenberg 122. 212.
Lansky 234.
Lauckhard 188.
Lavater 93 A. 244* A.
Lazarus 152.
Lepelletier 101 A. 147.*
Lessing 315.*
Leutbecher 164.
Leyser 214.
Lick 203.
Lindner 88 A. 122. 153. 202.
Lober 234.
Locke 122.
Loeper-Housselle 237.
Lüben 237.
Lüttge 160.
Ludewig 147. 157.
Ludwig 136.
Luger 105.
Luther 122.

Machanek 183.
Märklin 233.
Mager 17 A. 39.* 197. 275* A.
Mann 234.
Maßmann 105.
Meier 165 A.
Meixner 235.
Meckel 164.
Mende 146. 181.
Merget 218.
Meyer, J. B. 174.
Meyer, J. 182.
Mittenzwey 120.
Mohnike 246.
Montaigne 98. 122.
Morf 210.
*Moritz 204.
Mücke 218.
Müller, G. 234.
Müller, J. 184.
*Münch 81 A. 201.

Nacke 237.
Nagel 197. 198.
Natorp 133. 200.

Nebe 157.
Necker de Saussure 164.
Niederer 105. 160.
Niedergesäß 118. 121. 140.
Niederley 190.
Niemeyer 88. 122.
Nieritz 216. 217.
Nohl 226.

Obert 235.
Oertel 216.
*Orelli 93 A. 244 A.
Ostermann 108. 154.
Otto 204.
Otto 219.
Overbeck 164.
Overberg 122. 136.

Pache 183. 235.
Palmer 109.
Patuschka 183.
Perschke 208.
Pestalozzi 102. 122. 216.
Petersilie 220.
Pfalz 199.
Pfeiffer 209.
Pickel 140.
Pilz 236.
Platz 109.
Plutarch 122.
Polack 213.
Prange 237.
Preuscker 179. 215 A.
Preuß 234.
Pustkuchen-Glanzow 170.

Quintilian 122.

Rabelais 122.
Radtke 178.
Ramsauer 105. 189. 206 A.
Ramsler 235.
Ranke 189.
Raue 150.
Raumer 90.
Rebenbacher 217.
Reimer 98 A.
Rein 88 A. 140.
Reinecke 121.
Richter, A. 142. 203. 235. 238 A.
Richter, K. 116. 117. 122. 159. 176. 191. 213.
Riecke 194 A. 233.
Riemer 42 A. 47 A. 58 A. 104. 287 A.
Rosenkranz 50* A. 58* A. 77* A. 96 A. 105. 286* A.
Rousseau 66 A. 98. 122.
Rudolph, E. 119. 120.
Rudolph, L. 212.
Rudolphi 160.
Rupp 179 A.

Sack 267 A.
Sailer 93. 122.
Sallwürk, von, 98 A. 115.
Salomon 182.
Salzmann 122. 156. 216.
Sander 203.
Sause 239* A. 243* A. 281 A.
Schäffler 221.
Scheibert 197. 199.
*Scheinert 185 A.
Scheitlin 179 f.
Scheller 140.
Schenk 234.
Scherer 123.
Scherr 131. 207.
Schillmann 221.
Schleiermacher 109. 122.
Schlotterbeck 235.
Schmid, Chr. 217.
Schmid, K. A. 202.
Schmidt, A. 105.
Schmidt, E. 209.
Schmidt, F. 164.
Schmidt, K. 120. 121.
Schmitt 235.
*Schmitthenner 17 A.
Schneider 168. 211. 220.
Schnell 142. 147.
Schöppa 234.
Scholz 228.
Schorn 121.
Schornstein 236.
Schornstein, R. 237.
Schramm 219.
Schröder 203.
Schröer 182.
Schubart 165.
Schubert 208.
Schubert, J. B. 234.
Schulz 163 A.
*Schulz, D. 247 A.
Schulz, O. 233.
Schulze, E. 204.
Schulze, M. 237.
Schumann 233.
Schumann, J. Chr. G. 107. 138. 148. 213. 234.
Schumann, K. F. 200.
Schwab 182. 183.
Schwarz 78. 82. 89.
Schweitzer 149.
Sedlak 234.
Seidel 191. 235.
Seinecke 166.
Seyffarth 102 A. 104 A.
Sluymer 158.
Sickel, G. A. F. 165.
Sickel, H. F. F. 155.
Snell 224.
Soldan 223.
*Spazier 204.
Stadlin 105. 236.
Steffens 216.
Stein 253* A. 254* A.
Stephani 130.
Stilling 216.
Stockmayer 233.
Stöber 217.
Stötzner 203. 214. 234.
Stolley 235.
Stoy 113. 118. 148. 159. 237.
Strauß 232.
Striez 233.
*Strümpell 96 A.
Stucki 235.
Sue 94 A. 216.
Sutermeister 236.
Sydow, von, 178.

Tabey 197.
Tegnér 28 A. 246*.
Teikner 237.
Thaulow 101 A. 147* A. 225.
*Thiersch 13 A.
Töpler 235.
Türk, von, 132.

Uffelmann 142.
Ule 233.
Utzinger 235.

Viehoff 42 A. 234.
Vives 122.
*Völter 127 A.
Vogt 98 A.
Volkmann 154.

Waitz 112.
Walter 221.
Walther 215 A.
Wander 225.
Wanjura 130.
Wanner 234.
Weber 191.
Wegener 108.
Weidner 235.
*Weiller 78. 136 A.
Weiß, Ch. 133. 245*.
Weiß, K. 167.
Wellauer 184.
Wendland 236.
Wesendonck 116.
Wessenberg, von, 137.
Wiese 207.

Wilberg 156. 206. 217.
Wild 234.
Wilke 160.
Willmann 112. 117. 141.
Wirth 186. 187.
*Wölbling 127 A.
Wöxle 201.
Wörlein 156. 200.
Wrage 124.
Wunderlich 235.
Wundt 155.
Wuntschli 225.
Wurst 208.

Zänker 235.
Zahn 105. 316 A.
Zeller 156.
Zellweger 180.
Zerrenner 125. 135. 143. 193.
Zezschwitz, von, 111.
Ziller 114. 148.
Zimmermann, E. 170.
Zimmermann, F. 200.
Zimmermann, K. 200.
Zoubek 214.
Zschokke 22 A. 217.
Zwingli 122.

Berichtigungen.

S. 21, Z. 18 v. u. lies: edlen jungen.
„ 41, „ 13 v. o. ist „zu" zu streichen.
„ 69, „ 12 v. u. lies: Fache (st. Falle).
„ 75, „ 6 v. u. lies: einer Masse.
„ 130, „ 23 v. u. lies: dies anerkennt.
„ 131, „ 12 v. o. ist „von" zu streichen.
„ 138, „ 3 v. u. lies: die Volksschule.

Andere weniger bedeutende Druckfehler wird der geneigte Leser selbst zu berichtigen wissen.

Pierer'sche Hofbuchdruckerei. Stephan Geibel & Co. in Altenburg.